

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra preprimární a primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Formativní hodnocení ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět
Formative Assessment in the Educational Area Man and His World

Tereza Můčková

Vedoucí práce: PhDr. Jana Stará, Ph.D.
Studijní program: Učitelství pro základní školy
Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Odevzdáním této diplomové práce na téma Formativní hodnocení ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 12. 7. 2019

Ráda bych poděkovala paní PhDr. Janě Staré, Ph.D. za odborné a trpělivé vedení mé diplomové práce, za její věnovaný čas, ochotu a věcné připomínky. Ráda bych také poděkovala učitelkám, které obětovaly svůj drahocenný čas a umožnily mi provést výzkumné šetření u nich ve třídě. Dále bych pak ráda poděkovala své rodině, nejbližším přátelům a partnerovi za jejich povzbuzující podporu. Velmi si toho vážím.

ABSTRAKT

Předkládaná diplomová práce se zabývá využitím formativního hodnocení ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět, jejíž výstup nabízí možné řešení nedostatků v dané oblasti, které negativně ovlivňují žákovské postoje k předmětům této oblasti. Teoretická část předkládá poznatky ohledně hodnocení v obecné rovině, konkrétně jeho vymezení, představení funkcí, typů a forem hodnocení. Zdůrazňuje také vztah mezi cíli a hodnocením, který se projeví jako stěžejní v diskutované vzdělávací oblasti. Dále se zabývá specifiky této vzdělávací oblasti v souvislosti s vlivem na žákovské postoje. Poznatky ohledně formativního hodnocení se zaměřují na vymezení pojmu, analýzu výhod a způsoby implementace do výuky. Empirická část vychází z poznatků z teoretické části a je prováděna smíšeným výzkumným designem. Pro provedení výzkumného šetření jsou využity výzkumné metody dotazník, interview a pozorování. Cílem výzkumu je zjistit, zdali žáci hodnocení formativně mají k prvouce pozitivnější postoj než žáci, kteří jsou hodnoceni pouze sumativně. Stanovená hypotéza předpokládá, že formativně hodnocení žáci mají lepší postoj k prvouce. Tento předpoklad nebyl potvrzen. Ve výzkumu se objevily limity v podobě intervenujících proměnných, které výsledky částečně zkreslují. I přes tyto limitující okolnosti přináší výzkum hlubší poznání formativního hodnocení a výuky prvouky.

KLÍČOVÁ SLOVA

Formativní hodnocení, sumativní hodnocení, Člověk a jeho svět, postoje žáků k prvouce, prvouka

ABSTRACT

The presented diploma thesis deals with the use of formative assessment in the educational area Man and His World. Its outcome offers a possible way of solving the shortcomings of the area in question which negatively affects pupils' attitudes towards the school subjects of this educational area. The theoretical part presents findings about the assessment in general, namely its definition, presentation of functions, types and forms of assessment. It also emphasizes the relationship between the objectives and assessment which will be a pivotal one in the educational area in question. It also discusses the specifics of this educational area in relation to the impact on pupils' attitudes. Findings about formative assessment are focused on the definition, analysis of advantages and methods of implementation into teaching. The empirical part is based on the findings from the theoretical part and is carried out by a mixed research design. Questionnaire, interview and observation was used as methods to conduct the research. The aim was to find out whether the pupils who are assessed formatively have a more positive attitude than the pupils, who are assessed only summatively. The established hypothesis assumes that the pupils who are assessed formatively would have a better attitude towards the subject, but it was not confirmed. In the research, limits in the form of intervening variables, which partly distort the result, occurred. Despite these limiting factors, the research brought more profound insight into formative assessment and social studies education.

KEYWORDS

Formative assessment, summative assessment, Man and His World, pupils' attitudes towards social studies, social studies

Obsah

Úvod	8
1 Hodnocení.....	10
1.1 Vymezení pojmu.....	10
1.2 Funkce hodnocení	11
1.2.1 Diferenciační funkce.....	11
1.2.2 Informativní funkce	12
1.2.3 Motivační funkce.....	13
1.2.4 Prognostická funkce	15
1.2.5 Výchovná funkce	15
1.3 Typy hodnocení	15
1.3.1 Analytické vs. holistické hodnocení.....	16
1.3.2 Autentické hodnocení	16
1.3.3 Autonomní vs. heteronomní hodnocení.....	16
1.3.4 Bezděčné vs. záměrné hodnocení.....	17
1.3.5 Individuálně normované vs. sociálně normované hodnocení.....	17
1.3.6 Formativní a diagnostické vs. sumativní hodnocení	18
1.3.7 Formální vs. neformální hodnocení.....	19
1.3.8 Interní vs. externí hodnocení	19
1.3.9 Kriteriální vs. normativní hodnocení.....	19
1.4 Formy hodnocení	20
1.4.1 Jednoduché nonverbální vs. jednoduché verbální hodnocení	20
1.4.2 Kvalitativní vs. kvantitativní hodnocení.....	21
1.4.3 Oceňování výkonů.....	23
1.4.4 Označování žáků podle výkonnosti či chování	23

1.4.5	Grafická vyjádření	23
1.5	Cíle a hodnocení	23
1.6	Shrnutí kapitoly.....	24
2	Člověk a jeho svět	26
2.1	Charakteristika vzdělávací oblasti	26
2.2	Charakteristika prvouky.....	28
2.3	Postoje žáků k prvouce	28
2.4	Shrnutí kapitoly.....	30
3	Formativní hodnocení.....	31
3.1	Vymezení pojmu.....	31
3.2	Výhody formativního hodnocení	32
3.3	Formativní hodnocení v praxi.....	33
3.4	Shrnutí kapitoly.....	43
4	Empirická část	45
4.1	Metodologie výzkumu	45
4.1.1	Výzkumný problém	45
4.1.2	Výzkumné otázky	46
4.1.3	Hypotéza.....	47
4.1.4	Výzkumný soubor	48
4.1.5	Výzkumné metody.....	49
4.1.6	Předvýzkum	53
4.2	Sběr a zpracování dat.....	54
4.2.1	Sběr a zpracování dat z dotazníků	55
4.2.2	Sběr a zpracování dat z interview.....	76
4.2.3	Sběr a zpracování dat z pozorování.....	94

4.3	Interpretace dat	96
4.3.1	Obliba prvouky	96
4.3.2	Obtížnost prvouky	99
4.3.3	Významnost prvouky.....	101
4.3.4	Shrnutí interpretace dat.....	103
4.4	Shrnutí empirické části a vyhodnocení hypotéz	104
	Závěr.....	107
	Seznam použitých informačních zdrojů	109
	Seznam příloh.....	113
	Příloha 1: Informovaný souhlas.....	115
	Příloha 2: Dotazník.....	116
	Příloha 3: Vyplněný dotazník.....	118
	Příloha 4: Pozorovací arch formativně hodnocené třídy	120
	Příloha 5: Pozorovací arch sumativně hodnocené třídy	124

Úvod

S hodnocením se setkáváme zcela běžně v každodenním životě již od velice útlého věku a považujeme jej za přirozenou součást našeho života. Jsme na něj zvyklí a ve většině případů jej vyžadujeme, jelikož je to samozřejmost. Od prvních vývojových pokroků kojence přes dílčí úspěchy či neúspěchy v životě rostoucího dítěte, hodnocení nás obklopuje všude. Nejčastěji se nám však s pojmem hodnocení vybaví hodnocení školní a spolu s ním spjaté vzpomínky a emoce, které nebývají příliš pozitivního charakteru. Ze své vlastní zkušenosti vím, že mě bavily předměty, ve kterých jsem měla dobré známky a naopak předměty, ve kterých jsem příliš nevynikala, byly mé nejméně oblíbené. Když se na to dívám zpětně, uvědomuji si, že známky mi pouze říkaly, jestli jsem se dokázala naučit na konkrétní test, ale neřekly mi nic o tom, jak dalece rozumím dané oblasti, v čem mám mezery a co můžu udělat pro to, abych se zlepšila. V mnohých případech jsem ani nevěděla, podle čeho a jak bude má práce hodnocena. Obecně jsem považovala hodnocení jako „nutné zlo“, ve kterém jsem nespatořovala nic přínosného.

Z tohoto důvodu se diplomová práce zaměřuje na formativní hodnocení, které žáka především formuje a předkládá mu informaci o fázi jeho učení a doporučení, v čem a jak se pro příště zlepšit. Formativní hodnocení se však neobejde bez stanovených vzdělávacích cílů, podle kterých by se mohl učitel v hodnocení opřít. Stanovování cílů je však problematické zejména ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět, což je také hlavní důvod zaměření této práce. Pro učitele je mnohem náročnější stanovit vhodné výukové cíle v předmětech této vzdělávací oblasti a tím pádem i hodnotit, jelikož zde není zcela jasně vymezená vnitřní struktura jako tomu je v jiných předmětech (Stará, Starý, 2018, s. 108-109).

Cílem této práce je ověřit, zdali formativní hodnocení je vhodný způsob hodnocení ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět, který by podporoval žákův pozitivní postoj k této vzdělávací oblasti. Dílčími kroky v teoretické části vedoucí k naplnění cíle je vymezení pojmu hodnocení, představení jeho funkcí, typů a forem pro poskytnutí ucelenějšího kontextu formativnímu hodnocení. Dalšími dílčími cíli je analyzovat specifika vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět a zjistit souvislosti mezi těmito specifiky a postoji žáků k prvouce.

Mezi posledními dílčími cíli je vymezení formativního hodnocení, analyzování jeho výhod a představení strategií, kterými lze zavést formativní hodnocení ve třídě.

Empirická část si klade za úkol zjistit, jaký vliv má formativní a sumativní hodnocení na postoj žáků 1. stupně k prvouce a zdali je postoj žáků formativně hodnocených pozitivnější než žáků sumativně hodnocených. Domnívám se, že formativně hodnocení žáci by mohli mít lepší vztah k prvouce, jelikož získanou informaci ohledně svého výkonu mohou využít ke svému zlepšení a tím snáz dosáhne úspěchu. Výzkumné šetření proběhne ve dvou třídách druhého ročníku, z čehož jedna třída bude hodnocená formativně a druhá sumativně. Přičemž výzkumné šetření bude smíšeného charakteru. Z výzkumných metod bude využit dotazník pro žáky, interview s učitelem a pozorování jedné hodiny prvouky. Empirická část bude obsahovat podrobný popis metodologie výzkumu, způsob sběru a zpracování dat a nebude chybět ani následná interpretace s vyhodnocením stanovených hypotéz.

1 Hodnocení

Než se začneme zabývat pojmem formativní hodnocení konkrétněji, bylo by příhodné si nejprve vymezit, co je to hodnocení jako takové, jaká jsou specifika školního hodnocení, jaké funkce plní, jaké typy školního hodnocení v současnosti rozlišujeme a jak souvisí vzdělávací cíle s hodnocením.

1.1 Vymezení pojmu

Slavík (1999, s. 15) mluví o hodnocení v obecné rovině jako o srovnávání dvou věcí, na jejichž základě rozhodujeme, co má pro nás jako hodnotitele větší kvalitu. Jedná se ale i o hledání způsobů, jak hodnocenou věc vylepšit či pomoci k uvedení do pořádku. Kolář (2012, s. 46) představuje tento pojem velice podobně. Dodává, že se hodnocení úzce váže s cíli, které máme pro danou činnost stanovené, a že se jedná o velmi obtížnou činnost náročnou na dílčí procesy, jedním z nichž je například *„oceňování smyslu, významu, hodnoty z hlediska objektivní normy i subjektivní potřeby.“*

Jestliže se bavíme o hodnocení v kontextu školy, je definice poněkud specifičtější. Pasch (1998, s. 104) používá termín pedagogické hodnocení, které uvádí jako proces probíhající soustavně a systematicky, jehož úkolem je posoudit, jak si vede nejen žák či celá třída, ale i vzdělávací program. Je to činnost, která se neustále kontroluje, vylepšuje na základě *„stanovených revizních postupů.“* Slavík (1999, s. 23-24) navazuje svými myšlenkami na Pasche, avšak má určité výhrady proti jeho vymezení pedagogického hodnocení. Namítá, že tato definice je příliš zaměřena na práci učitele a nebere v úvahu *„spontánní hodnotící procesy“* žáků ani rodičů. Právě tyto procesy Slavík vnímá jako neméně důležité a užitečné. Mimo to také vysvětluje hlavní rozdíl mezi hodnocením a školním hodnocením, a to že se školní hodnocení zaměřuje na výuku, žáky a učitele, což už samo o sobě je rozlišujícím prvkem. Je toho názoru, že školní instituce je jediné místo, kde je zprostředkovávána zkušenost se školním hodnocením. Slavík formuluje svou definici v širším slova smyslu, zahrnuje do ní i pouhé hodnotící projevy, neboť i ty mohou výuku značně ovlivnit.

1.2 Funkce hodnocení

Hlavním účelem školní výuky je to, aby si žák něco odnesl, v něčem se zlepšil, zkrátka, aby to bylo pro něj smysluplné. Na druhou stranu by neměl z výuky odcházet s negativními pocity a nelibými prožitky, které mohou být zapříčiněny mimo jiné i způsobem hodnocení. Právě určitá funkce, která je v hodnocení zrovna dominující, určuje, jak bude hodnocení vypadat a jaký bude mít pravděpodobně dopad na žáka. Z tohoto důvodu je důležité, aby si učitel byl vědom různých funkcí hodnocení a přizpůsoboval tak své hodnocení požadovanému záměru (Slavík, 1999, s. 15-16).

Funkce hodnocení nemají žádný ustálený seznam a liší se autor od autora. Téměř v každé publikaci, která se tímto tématem zabývá, se však vyskytují nejčastěji funkce „*informativní, motivační, diferenciací a prognostická*.“ (Kolář, Šikulová, 2009, s. 45). Kromě těchto čtyř funkcí hodnocení se budeme dále blíže zabývat i funkcí výchovnou, která je neméně důležitá. Jednotlivé funkce jsou uspořádány v abecedním pořadí pro jednodušší orientaci.

1.2.1 Diferenciační funkce

Diferenciační funkcí hodnocení rozumíme rozlišování žáků do skupin stejné úrovně podle určitého parametru na základě uděleného hodnocení. Těmito parametry mohou být například „*různé úrovně zvládnutí učiva, respektování stanovených pravidel chování a společného soužití ve škole, pracovní tempo, učební styl, společné zájmy, nadání, apod.*“ Tohoto rozdělení může učitel vhodně využít pro individualizaci školní práce. Bohužel se stává, že některé školy rozdělují žáky nevhodným způsobem podle toho, jak ve škole prospívají. Prospěch je totiž jedním z kritérií, na který se pohlíží při přijímání na další stupeň vzdělávání. Poměrně časté je při této funkci hodnocení také „*nálepkování*“ (Kolář, Šikulová, 2009, s. 54). Nálepkování neboli posuzující jazyk, hodnotí žákův výkon tzv. nálepkou, zařadí jej do určité skupiny (Cangelosi, 2000, s. 93). Žák nedostává tak žádnou konkrétní informaci o jeho snažení vzhledem k cíli, ani jak svůj počín případně vylepšit (Košťálová et al., 2012, s. 46).

Slavík (1999, s. 19-20) představuje dva názory, jak společnost nahlíží na hodnocení, konkrétně na jeho diferenciační funkci. Jeden z názorů říká, že účelem školy je vybrat ty nejvhodnější jedince pro určitá povolání. Hodnocení tak vnímá jako informaci na oficiální

úrovni, kterou žákovi i společnosti dává najevo, jestli se daný žák hodí či nehodí pro určitou činnost. Druhý z názorů říká, že hlavním cílem školy je zajistit úspěch jedinců, nikoliv být zařazen do předem definované skupiny, která nerespektuje jejich individualitu.

1.2.2 Informativní funkce

Hodnocení dává žákovi a také rodičům žáka vědět, jak si žák dařil v konkrétní činnosti vzhledem k požadovanému výkonu či vzhledem k ostatním žákům. Jinými slovy, poskytuje informaci o tom, na jaké úrovni se žák momentálně vyskytuje. Krom toho, žák si zvyká na „*proces kritické analýzy*“ (Kolář, Šikulová, 2009, s. 48-49). Mareš a Křivohlavý (1995, s. 101) hovoří o tom, že žák dostává konkrétní informaci o tom, proč například daný výkon nebyl uspokojivý, a následně ji může využít ke zlepšení svého výkonu. V tomto případě učitel vede žáka k porozumění hodnocení a jeho následné aplikaci. Slavík (1999, s. 15) dodává, že jelikož se žáci budou setkávat s hodnocením neustále i mimo školní prostředí, je příhodné je naučit také dobře hodnotit a porozumět hodnocení, především prostřednictvím učitelova vzoru.

Užitečnost informace poskytnutá hodnocením je do jisté míry ovlivněna její výpovědní hodnotou. Pokud hodnocení spočívá pouze v udělené známce bez jakékoliv informace o tom, proč byla udělena, nemá pak příliš valnou hodnotu pro žáka ve smyslu vlastního zlepšení se (Kolář, Šikulová, 2009, s. 49). Už Amonašvili (1987, s. 213-215) pro zvýšení informační hodnoty a k podpoření žákova dalšího učení doporučuje, aby učitel informoval žáka o jeho výkonu vzhledem k vytyčenému cíli. Zdůrazňuje však, že obsah hodnocení musí být pro žáka srozumitelný, za účelem podpoření jeho vývoje. Zmiňuje také, že ovlivňujícím faktorem pro přijetí hodnotící informace je pozitivní vztah mezi učitelem a hodnoceným žákem. Mareš a Křivohlavý (1995, s. 142) ještě doplňují, že by mělo být při hodnocení zdůrazněno učitelem, že hodnocený výkon reflektuje žákovu momentální úroveň zvládnutí požadovaného cíle a že se s ním dá stále pracovat a zlepšovat se.

Nejen žákům a rodičům hodnocení poskytuje informaci o aktuálním stavu žákova snažení se, ale i učiteli. Učitel získává cenné informace o tom, jak kvalitní je jeho působení ve třídě, zdali je zapotřebí upravit metody či formu výuky. Slouží mu tedy i jako diagnostický a kontrolní nástroj. (Kolář, Šikulová, 2009, s. 49)

1.2.3 Motivační funkce

Motivace se dá považovat za základní stavební kámen veškerého žákova snažení. Kolař a Šikulová (2009, s. 42) označují učitelovo hodnocení za ovlivňující faktor motivace žáka, které může mít pozitivní i negativní dopad na další žákovo počínání. Než se pustíme hlouběji do motivační funkce hodnocení, připadá nám nezbytné vymezit motivaci v širším kontextu.

Definice motivace

Je zřejmé, že k tomu, aby člověk něco dělal nebo naopak nedělal, musí existovat nějaký důvod, účel, cíl. Souhrnně se o této problematice mluví jako o motivaci jedince. Různé definice motivace mohou být nalezeny v mnohé odborné literatuře. Například Čáp a Mareš (2001, s. 92) nahlízejí na motivaci jako na „*soubor hybných momentů v činnostech, prožívání, chování a osobnosti. Hybnými momenty rozumíme to, co člověka podněcuje, pobízí, aby něco dělal, reagoval, nebo naopak, co ho tlumí, co mu zabraňuje něco konat, reagovat.*“ V pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 159) je pojem motivace vymezen podobným způsobem. Na rozdíl od výše uvedené definice popisuje také fakt, že motivace nejen že pobízí člověka k určité činnosti, ale i jej doprovází v jejím průběhu a dává důvod k pokračování v aktivitě a k dosažení cíle. A k tomu se zde ještě zmiňuje funkce sebehodnotící z hlediska „*vlastního jednání, prožívání, vlastních úspěchů a neúspěchů, vztahů s okolím.*“

Rozdělení motivace

Podobně jako Čáp a Mareš a pedagogický slovník, Kolář (2012, s. 77-78) se také zmiňuje o rozdělení motivace na vnitřní a vnější. Vnitřní motivace je podmíněna tím, co žák momentálně potřebuje, jaké jsou jeho cíle, a hlavně čím se žák zabývá ve svém volném čase. Jinými slovy, veškeré pohnutky k dělání či nedělání čehokoliv jsou podmíněny primárně samotným žákem. Tyto ovlivňující okolnosti je žádoucí využít při vyučování k utváření zájmu o vzdělávací proces, k čemuž se využívá faktorů vnější motivace.

Vnější motivace, na rozdíl od motivace vnitřní, vzniká působením dalších lidí, kteří mají na žáka vliv. V domácím prostředí se jedná hlavně o rodiče, kteří zde na dítě nejvíce působí. Ve vyučovacím procesu je to přirozeně z největší části učitel, který žáky podněcuje k aktivitě. Můžou to být ale i vrstevníci, kteří ovlivňují výkon určitého žáka.

Jelikož se tato práce zabývá formativním hodnocením ve školním prostředí, zaměříme se blíže na způsoby vnějšího motivování učitelem. Na žáka působí motivačně pokud ví, co je od něj vyžadováno, očekáváno za výstup. K tomu jednoznačně napomáhá jasně sdělený cíl výuky. K vnější motivaci také přispívá systém odměn a trestů. Dále žáky motivuje učitelem vytvořené prostředí, ve kterém dochází k naplňování základních lidských potřeb, a to sociálních i poznávacích (Průcha et al., 2013, s. 160). Tento faktor odkazuje na humanistickou hierarchii lidských potřeb, která byla vytvořena psychologem Abrahamem H. Maslowem. Maslow rozděluje lidské potřeby na vývojově nižší a vyšší a seřazuje jednotlivé potřeby tak, jak jdou vývojově za sebou, od nejnižší po nejvyšší. Jsou to: „*fyziologické potřeby; potřeba bezpečí; potřeba náležet někam a k někomu, milovat a být milován; potřeba úcty a sebeúcty, potřeba seberealizace, poznávací potřeba, estetická potřeba.*“ Výše zmíněná potřeba sociální odpovídá Maslowově potřebě „*náležet někam a k někomu, milovat a být milován*“ a potřebě „*úcty a sebeúcty*“, patřící mezi vývojově nižší potřeby, kdežto poznávací potřeba se řadí mezi vývojově vyšší potřeby. Jak již bylo poznamenáno, uspořádání Maslowovy hierarchie není nahodilé. Maslow uvádí, že pro naplnění potřeb z vyššího vývojového stupně je zapotřebí nejprve naplnit vývojově nižší potřeby (Čáp, Mareš, 2001, s. 133). Pro vyučování z toho tedy vyplývá, že předpokladem pro úspěšné naplnění poznávací potřeby je naplnění potřeby sociální.

Kolář (2012, s. 77-78) dodává k předešlému výčtu faktorů ještě několik položek. Mezi ně patří například učitelovy použité metody a organizační formy práce, hlavně jejich rozmanitost. Dále to, jestli učitel bere v potaz dosavadní znalosti a zkušenosti žáků a jestli obsahem výuky na ně navazuje. Učitel také může žáky motivovat svým přístupem k dané problematice či celkově ke vzdělávání.

Role motivace v hodnocení

Nejvýraznější funkcí hodnocení bývá ve školách právě funkce motivační, jelikož je úzce spjata s emocemi jedince. Žáky motivuje či demotivuje k jejich dalšímu počínání ve škole pocit úspěchu či neúspěchu skrze získané hodnocení. Tento motiv vychází z žákova nutkání naplnit své sociální a poznávací potřeby. Hodnocení je zdrojem podnětu, vyžadovaného žáky k vyvíjení další činnosti, k motivaci pro učení. Hodnocení je tak často bohužel i využíváno k jiným účelům, například k nastolení pořádku při nekázni, jako trest

apod. (Kolář, Šikulová, 2009, s. 46-47). Slavík (1999, s. 18) doplňuje, že motivační funkcí může být dosaženo uvedení pozornosti v požadovaný směr či naopak odvedení pozornosti.

1.2.4 Prognostická funkce

Prognostická funkce, která předpovídá, jak se pravděpodobně bude žákovo učení vyvíjet, se úzce pojí s diferenciální funkcí. Tato předpověď je založena na soustavném, hlubším a déletrvajícím hodnocení. Tato funkce je především využívána při rozhodování na jakou školu by se měl žák dále vydat. Tímto se může tak zabránit případnému zklamání z neúspěchu (Kolář, Šikulová, 2009, s. 53).

1.2.5 Výchovná funkce

Podle Zormanové (2014, s. 208) spočívá výchovná funkce v „*utváření pozitivních vlastností a postojů žáka k učení*.“ Kolář a Šikulová (2009, s. 52) vnímají tuto funkci v širším kontextu a vztahují ono utváření vlastností a postojů vzhledem k žákovi a jeho okolí. Výchovná funkce hodnocení je naplněna, pokud je pozitivního charakteru. Pokud tomu tak není, může naopak vlastnosti a postoje narušovat.

1.3 Typy hodnocení

Existuje velké množství způsobů hodnocení. Učitel se rozhoduje vždy podle stanoveného cíle, konkrétní situace, použité metody a dalších faktorů, jak bude žáka hodnotit (Kolář, Šikulová, 2009, s. 32). Pro učitele je zásadní být obeznámen o různých typech hodnocení z toho důvodu, že je třeba, aby bylo hodnocení pestré a dynamické z důvodu přizpůsobení se dané situaci ve vyučování (Slavík, 1999, s. 88).

Různí autoři pohlíží na rozdělování typů hodnocení odlišnými způsoby. Například Kosová dle Koláře a Šikulové (2009, s. 32) rozdělila typy hodnocení do dvou skupin, a to podle toho, kdo koho hodnotí, tzv. „*podle zdroje hodnocení*“, a podle toho, vzhledem k čemu se hodnotí, tzv. „*vztahové normy*“. Dále zde představíme další typy hodnocení nacházející se v publikaci od Koláře a Šikulové (2009) a Slavíka (1999), které jsou uvedené pokud možno významově protikladně, aby vynikl rozdíl mezi nimi. Všechny typy hodnocení zároveň řadíme opět podle abecedy pro lepší orientaci.

1.3.1 Analytické vs. holistické hodnocení

Tyto dva typy hodnocení můžeme rozlišit podle jeho hloubky zaobírání se posuzovaným výkonem. Holistické hodnocení neboli také povšechné, vypovídá pouze o povrchním posouzení na základě celkového dojmu z výkonu, které se dá vyjádřit pouhým „*líbí – nelíbí*“. Za holistické hodnocení se dají považovat projevy bezděčného hodnocení, které je uvedeno podrobněji níže. Oproti tomu se analytické hodnocení zabývá detailní analýzou dílčích částí (Slavík, 1999, s. 34). Slavík (1999, s. 41) také uvádí, že žákovi i učitelovi porozumění pomáhá soustředit se postupně na jednotlivé části než nic nevypovídající holistické hodnocení.

1.3.2 Autentické hodnocení

Před samotným vymezením autentického hodnocení je důležité nejprve vysvětlit, co se myslí autentickým učením, ze kterého tento typ hodnocení vychází. Autentické učení označuje proces výuky, při kterém žáci mají příležitost využít prakticky získané informace v reálných situacích (Pasch, 1998, s. 150). Hodnocení, které je autentické, je prováděno v co nejreálnější situaci. Jinými slovy, úkoly, které mají žáci plnit, jsou výhradně praktického charakteru a jejich výsledek má reálné uplatnění (Pasch, 1998, s. 110).

Autentické hodnocení lze také aplikovat skrze portfolio. Žáci shromažďují své práce v průběhu roku k danému tématu pro získání ucelené představy o jeho učení. Může však obsahovat i komentáře k žákovu projevu či chování od ostatních lidí. Občas jsou dokonce žáci i podporováni, aby své portfoliové práce vylepšovali a tím byl lépe vidět jejich pokrok (Pasch, 1998, s. 110). Pro hodnocení portfolio je zapotřebí mít stanovená předem daná kritéria a cíle, od kterých se dále odvíjí například stanovení množství, typu nebo původce materiálu v portfolio. Je důležité kromě celkového portfolio hodnotit i to, jak portfolio vznikalo (Slavík, 1999, s. 107).

1.3.3 Autonomní vs. heteronomní hodnocení

Kosová (in Kolář, Šikulová, 2009, s. 32) pokládá do protipólu hodnocení heteronomní neboli vnější, a autonomní, neboli vnitřní. Hlavním rozdílem je právě zdroj hodnocení. Pokud hodnotí někdo jiný než ten, koho se hodnocení týká, jedná se o hodnocení heteronomní. V opačném případě se jedná o autonomní hodnocení. V souvislosti s autonomním hodnocením uvádí Kolář (2012, s. 46), že je v souladu s „*autonomní koncepcí*

vzdělávání“, která se vyznačuje pozvolným přechodem od heteronomního způsobu hodnocení k autonomnímu.

1.3.4 Bezděčné vs. záměrné hodnocení

V tomto rozdělení, je rozlišujícím prvkem uvědomění si hodnotícího procesu hodnotitelem. Pokud si učitel své hodnotící jednání neuvědomuje a je spíše emocionálního charakteru, pak se jedná o bezděčné hodnocení. Spadají do něj pouhé neverbální projevy, například „*pokývnutí, úsměv, odmítavé gesto atd.*“, ale i subjektivní posouzení typu „*líbí – nelíbí*“. Tyto bezděčné projevy hodnocení mohou být využity k záměrnému hodnocení, pokud si je učitel uvědomí a začne je podrobněji analyzovat. Záměrné hodnocení učitel provádí vzhledem ke konkrétnímu cíli a zcela uvědoměle. To mu umožňuje jej detailněji analyzovat a také evidovat (Slavík, 1999, s. 34-35).

1.3.5 Individuálně normované vs. sociálně normované hodnocení

Kosová (in Kolář, Šikulová, 2009, s. 32) uvádí dvojí rozlišení, a to „*hodnocení sociálně normované*“ a „*individuálně normované*“, rozlišené dle vztahové normy. Jestliže je uplatňováno hodnocení sociálně normované, pak jsou měřítkem hodnocení vrstevníci. Tímto je sice učiteli umožněno žáky mezi sebou jednoduše srovnávat, ale staví je tím konstantně do soutěžního prostředí, které obzvlášť těm, kteří zažívají často neúspěch, neprospívá (Kolář, Šikulová, 2009, s. 32). Slavík (1999, s. 60-61) upozorňuje, že když je hodnocení podle této vztahové normy používáno hojně v již soutěživém prostředí, může to mít negativní dopad na vztahy ve třídě. K tomuto tvrzení ale dodává, že se žák bude v průběhu života také setkávat s porovnáváním a že tedy není radno úplně vyloučit tento typ ze školní výuky.

Při individuálně normovaném hodnocení se na rozdíl od sociálně normovaného vzhlíží k posunu žáka oproti jeho předešlému počínání. Jak učitel, tak i žák mají přehled o učiněných pokrocích. Navíc úspěch může tímto způsobem zažít každé dítě (Kolář, Šikulová, 2009, s. 33). Úspěch v nich vyvolává potřebu úspěch znovu zažít a zlepšit se (Mareš, Krivohlavý, 1995, s. 141). Pro hodnocení je důležité určit, co je žákův průměrný výkon a od něj usuzovat posun. Také musíme mít na paměti, že každý žák má své individuální tempo pokroku (Slavík 1999, s. 59).

Slavík (1999, s. 61) hovoří o vhodnosti kombinování těchto dvou typů, a to zejména v činnostech, ve kterých jsou někteří žáci, například žáci se specifickými poruchami učení, znevýhodněni. Uvádí také pozitivní vliv na třídní klima, jelikož individuální norma cílí na zažití úspěchu a radosti z něj u každého žáka, nejen u „vítězů“.

1.3.6 Formativní a diagnostické vs. sumativní hodnocení

Jelikož se budeme formativním hodnocením zabývat hlouběji později v této práci, uvedeme jej zde pouze ve stručnosti. Formativní hodnocení poskytuje konkrétní, užitečnou informaci o žákově výkonu, analýzu chyb a případné navedení, jak dosáhnout zlepšení či nápravy. Jedná se tedy o hodnocení momentální fáze v žákově učení, které lze ještě zlepšit. Diagnostické hodnocení se dá považovat za podčást formativního hodnocení, jelikož se zaměřuje hlouběji na „*odhalení učebních potíží a problémů žáků*“ (Kolář, Šikulová, 2009, s. 33-34).

Oproti formativnímu hodnocení se sumativní hodnocení liší v poskytování pouze shrnující informace o tom, čeho žák dosáhl za stanovený úsek času (Kolář, Šikulová, 2009, s. 33). Jinými slovy, jedná se o hodnocení finálního charakteru, jehož podstatou je „*získat konečný celkový přehled o dosahovaných výkonech nebo kvalitativně roztrdit celý posuzovaný soubor (žáků, učitelů, pracovních výsledků či postupů aj.)*“ Může mít podobu vysvědčení, rozhodnutí o přijetí na školu, ale také zkoušení, testy či „desetiminutovky“ v průběhu roku sloužící pouze ke zjištění, co a jak se žák byl schopný naučit. Žák se tedy dozvídá pouze konečné rozhodnutí o jeho výkonu, bez možnosti jej vylepšit. V českém prostředí má sumativní hodnocení nejčastěji podobu známkování, ale projevuje se i slovním vyjádřením (Slavík, 1999, s. 37-38). Kvantitativní formou hodnocení, jejími nevýhodami a výhodami, se v tuto chvíli detailněji zabývat nebudeme a představíme si ji blíže až v podkapitole 1.4.2. Harding a Cowen (in Slavík, 1999, s. 39) spatřují obecně v sumativním hodnocení nebezpečí v žákově tendenci ukazovat pouze to, co mu jde nejlépe a na ostatní nevztahovat pozornost, jelikož brzy zjistí, že se pohlíží pouze na výsledný výkon hodnoceného. Poněvadž sumativní hodnocení poskytuje pouze značně omezenou informaci o žákově výkonu, je třeba jej využívat uvážlivě, nejlépe jen pro orientaci v žákově pokroku a jako podklad pro rozpravu mezi učitelem a žákem, případně i rodičem (Slavík, 2018, s. 274-276).

1.3.7 Formální vs. neformální hodnocení

Rozdíl mezi neformálním a formálním hodnocením je podobně jako u bezděčného a záměrného hodnocení v uvědomění si hodnotícího procesu. Nyní se to však vztahuje na žákovu vědomí o tom, že je hodnocen a tím pádem i možnost přípravy. Při neformálním hodnocení si jedinec není vědom toho, že ho někdo hodnotí, jelikož se tak děje při pozorování v aktivitách, které žák vykonává. Pokud žák ví, že je hodnocen, jedná se o hodnocení formální (Kolář, Šikulová, 2009, s. 34).

1.3.8 Interní vs. externí hodnocení

Toto považujeme za méně důležité rozdělení, ale pro celistvost jej také uvádíme. Hlavním rozdílem mezi těmito dvěma typy hodnocení je v osobě provádějící hodnocení. Interní hodnocení neboli také vnitřní hodnocení, je poskytováno samotnými vyučujícími, kdežto hodnocení externí neboli vnější, je jak sám název napovídá prováděno jinými pověřenými lidmi (Kolář, Šikulová, 2009, s. 34).

1.3.9 Kriteriaální vs. normativní hodnocení

Normativní hodnocení neboli také „*hodnocení relativního výkonu*“, je hodnocení, při kterém se porovnává výkon jedince s ostatními (Kolář, Šikulová, 2009, s. 33). Relativní výkon proto, že jedinec, který podle normativního hodnocení je považován za neúspěšného, by podle kriteriaálního hodnocení byl považován za úspěšného. Například žák, který má patnáctou nejlepší práci ve třídě, je podle normativního hodnocení neúspěšný, jelikož do soutěže je vybráno pouze prvních deset prací, ale kritéria splnil. Tudiž, kdyby byl hodnocen pouze podle kriteriaálního hodnocení, byl by považován za úspěšného (Slavík, 1999, s. 40).

Kriteriaální hodnocení, jak již bylo nastíněno ve výše uvedeném příkladu, je prováděno za pomoci kritérií. Kritéria jsou zásadní i pro formativní hodnocení, proto se jim budeme věnovat podrobněji až později. Lze říci, že úspěšný je každý, kdo splní předem stanovené parametry výkonu, tedy kritéria. Na relativní výkon zde není pohlíženo (Kolář, Šikulová, 2009, s. 33-34). Jedná se tedy o hodnocení „*absolutního výkonu*“ (Slavík, 1999, s. 40). Petty (2013, s. 458) dodává, že aby bylo hodnocení objektivní a vyhnulo se případnému „*sklouznutí*“ k normativnímu hodnocení, je zapotřebí zajistit správně formulovaná kritéria.

1.4 Formy hodnocení

Aby se hodnocení dostalo k žákovi či jiným zainteresovaným osobám, je potřeba jej určitým způsobem vyjádřit. K tomuto účelu nám slouží různé formy hodnocení. Učitel by měl vybírat vhodnou formu hodnocení podle situace tak, aby byla co nejúčinnější. Nelze vyzdvihoval jednu formu nad jinou, jelikož každá funguje na jiném principu (Kolář, Šikulová, 2009, s. 77). Různých funkcí jednotlivých forem bychom měli vhodně využívat vzhledem ke konkrétnímu typu a funkci hodnocení a také především k cíli (Kolář, Šikulová, 2009, s. 81). Učitel při výběru vhodné formy hodnocení také bere v úvahu „*povahu předmětu, konkrétní učební látku, věk a individuální schopnosti a předpoklady, ale i předpokládané působení této formy hodnocení na žáka, na jeho rozvoj.*“ (Kolář, Šikulová, 2009, s. 93).

Představíme zde různé formy hodnocení, které mohou být využity ve vyučovacím procesu, přičemž budeme vycházet z publikací od Koláře a Šikulové (2009) a Slavíka (1999). Opět uspořádáváme následující výčet v abecedním pořadí a pokud to význam dovoluje, tak i protikladně.

1.4.1 Jednoduché nonverbální vs. jednoduché verbální hodnocení

Hlavním rozlišujícím faktorem mezi těmito dvěma formami je způsob vyjádření. Za jednoduché nonverbální projevy hodnocení považujeme veškeré posunky, gesta nebo také dotyky učitele, signalizující jasné souhlas či nesouhlas, potěšení či zamítnutí atp. Oproti tomu jednoduché verbální hodnocení je doprovázeno krátkým, většinou jednoslovným slovním vyjádřením se stejnou výpovědní hodnotou jako hodnocení jednoduché nonverbální (Kolář, Šikulová, 2009, s. 93). Nebývá však považováno žáky jako hodnocení, i když se hojně ve výuce vyskytuje. V letech 2001-2002 byl proveden výzkum (Šikulová in Kolář, Šikulová, 2009, s. 83-84) zabývající se četností různých forem hodnocení. Zjistilo se, že kladné jednoduché verbální hodnocení se ve výuce vyskytovalo 41 procenty, čímž předčilo ostatní formy. Také jednoduché verbální hodnocení záporného charakteru se prokázalo jako dominantní oproti ostatním formám se svými 12,5 procenty.

1.4.2 Kvalitativní vs. kvantitativní hodnocení

Kvantitativní hodnocení má obvykle číselnou podobu. Řadí se mezi ně známkování, bodování či procentuální hodnota (Slavík, 1999, s. 182). Nemusí být však vždy nutně číselného charakteru. Do této formy hodnocení spadá i slovní podoba, například „výborně“, které zastupuje známku 1 apod. V českém prostředí je nejrozšířenější formou kvantitativního hodnocení právě známkování čili klasifikace (Kolář, 2012, s. 47). Je tomu tak nejspíše proto, že učitelé ve známkování nalézají snadný, přehledný a známý způsob, jak žáka i rodiče informovat o žákově počínání ve škole. Navíc, pokud je známka doprovázena doplňujícím, vysvětlujícím komentářem, proč byla tato známka udělena, je žáky vnímána jako užitečná (Čapek, 2015, s. 496-497).

Známkování sebou nese však mnoho nevýhod, za které bývá v současnosti kritizováno. Za nevýhody používání číselného hodnocení se považuje jejich minimální informační hodnota, subjektivita či v případě sociálně normovaného hodnocení může mít srovnávání mnohdy negativní dopad na žákovu motivaci. Ta může v případě dlouhodobého působení vyústit v upuštění snahy o vylepšení svého výkonu. (Slavík, 2018, str. 273-274). Čapek (2015, s. 497-499) také poukazuje na úskalí známkování. Říká, že učitelé snadno zabřednou k porovnávání žáků mezi sebou a následnému „škatulkování“, což má také negativní dopad na žákovu vnímání hodnocení. Dále zmiňuje, že známky nejsou sto postihnout komplexnost výkonu, co vše stálo za konečným výsledkem. Kolář a Šikulová (2009, s. 84) jsou stejného názoru a osvětlují příčinu obtížnosti tím, že *„známka je označení statické, konečné, neukazuje perspektivu, kdežto učení a vyučování jsou procesy dynamické“*.

Co se týče klimatu třídy, tak Čapek (2015, s. 497) varuje před přeceňováním známek, které nevede k dobrým vztahům ve třídě. Přeceňování známek je i příčinou nevhodného přístupu žáků vzhledem k učení. Žáci mají tak potřebu při testech používat např. „taháky“. Jako další nedostatky považuje Čapek využívání známkování jako nástroj k potrestání nebo vysoké nároky pro udělení kladného hodnocení. Na druhou stranu, Slavík (2018, s. 274-275) spatřuje v číselném hodnocení nespornou výhodu, a to v jednoduchém, přehledném a srovnatelném vystižení pořadí. Pokud je učitelovým cílem pouze poskytnout informaci o pořadí, číselné hodnocení je ideální volbou. Například v kombinaci s individuální normou

hodnocení v dlouhodobém měřítku poskytuje číselné hodnocení potenciál k rozhovoru s žákem či jeho rodiči o žakově učení.

Kvalitativní hodnocení je oproti kvantitativnímu hodnocení „*verbální analýzou kvality výkonu nebo chování žáka*.“ V publikacích od různých autorů se můžeme setkat i s označením „*slovní hodnocení*“ (Kolář, 2012, s. 47). Slovní hodnocení umožňuje posouzení žáka v širší souvislosti, tedy nehodnotí pouze jeho výkon, ale také jeho postoje, úsilí, snahu, individuální posun a proces učení (Kolář, Šikulová, 2009, s. 88). Slovní hodnocení dokáže popsat konkrétně, co se žákovi daří a co by měl naopak zlepšit. Poskytuje tak žákovi užitečnou informaci, kterou může použít pro svůj další rozvoj, což působí zároveň i motivačně. Ve slovním hodnocení by se měl objevit učitelův projev porozumění žáka a uznání jeho práce pro navození pocitu úspěchu. Naopak by se učitelé při slovním hodnocení měli vyvarovat hodnocení osobnosti žáka a raději používat popisný jazyk. Určitě by také učitelé neměli v hodnocení porovnávat žáka s ostatními (Čapek, 2015, s. 504).

Tyto dvě formy hodnocení se dostávají do určitého rozporu. Vedou se diskuze již od 90. let 20. století, zdali by nemělo být od kvantitativního hodnocení zcela upuštěno a nahrazeno hodnocením kvalitativním. Odpůrci známkování argumentují, že známky mají negativní vliv na žáka, co se týče jeho psychického zdraví, ale i jeho výkonu či chování (Kolář, Šikulová, 2009, s. 79-80). Je třeba se ale zamyslet nad opravdovou příčinou problému. Skalková (1995, s. 80) mluví o tom, že negativní vliv známkování tkví ve způsobu využívání klasifikace některými učiteli. Z klasifikace, která by primárně měla zajišťovat zjištění žákovi úrovně učení, se stal v rukou některých učitelů nástroj pro udržení kázně, ale také slouží v některých případech jako trestání žáka. Nicméně, i když učitel známku nevyužívá jako svou „zbraň“, může působit negativním způsobem. Jak bylo již poznamenáno výše, známkování působí negativně na motivaci neúspěšného žáka, jestliže je sociálně normované. Krom toho, známka sama o sobě nepodává žákovi potřebnou informaci, kterou by mohl využít pro vylepšení svého učení.

Čapek (2015, s. 510-511) hovoří o tom, že nezáleží ani tak na formě hodnocení, ale na způsobu, jakým ho konkrétní učitel používá. Poukazuje na to, že slovní hodnocení může mít stejně tak negativní dopad na žáka jako klasifikace, stejným jmenovatelem je opět postoj a přístup učitele. Dodává, že slovní hodnocení nemůže ze své podstaty nikdy nahradit

známkování, jelikož není dostatečně často používáné. Na druhé straně známky žáci dostávají průběžně a často. Podle Čapka (2015, s. 526-527) je nejlepším hodnocením to, které je kombinací více forem hodnocení zajišťující pestrost.

1.4.3 Oceňování výkonů

Oceňováním výkonů žáka rozumíme nepřímé označení žákova výrobku, výkonu za podařené, úspěšné. Nepřímým označením rozumíme například vystavování žákovských prací na, ať už výtvarných či projektových. Patří zde také pověření žáka úkolem takové úrovně, jaká odpovídá jejich dosavadní úrovni (Kolář, Šikulová, 2009, s. 95).

1.4.4 Označování žáků podle výkonnosti či chování

Z historického hlediska se jedná o jednu z nejstarších forem hodnocení. Již ve středověku učitel usazoval žáky po třídě podle jejich úspěšnosti. Tato forma je známá jako „lokace“. Úspěšnější žáci měli místa nejbližší učiteli a méně úspěšní byli usazeni dál od učitele (Velikanič, 1973, s. 159). V dnešní době je to spíše naopak. Učitel si raději posadí žáka, na kterého je potřeba větší dohled, k sobě blíže (Kolář, Šikulová, 2009, s. 95).

Další formou praktikovanou již v dávné minulosti byly tzv. „*signy*“, neboli viditelné označení na žákovi. Typické byli například „*oslí uši*“ pro žáky, kteří nebyli příliš zdatní a „*odznaky za snáživost*“ pro žáky, kteří zvládali učivo dobře (Velikanič, 1973, s. 160). Dnes ve školách můžeme vidět například „*tabule cti*“, které vyzdvihují úspěšné žáky (Kolář, Šikulová, 2009, s. 95).

1.4.5 Grafická vyjádření

Kolář a Šikulová (2009, s. 95) uvádějí ještě grafickou formu hodnocení, do které zařazují například různé diagramy a škály. Kratochvílová (2011, s. 36-37) doplňuje seznam grafických forem o „*symboly, obrazy, grafy, barvy*“. V souvislosti s využíváním této formy hodnocení se zmiňuje o důležitosti zajištění srozumitelnosti vybraného způsobu grafického vyjádření. Toho může být nejefektivněji dosaženo doplněním symbolu apod. slovním popisem.

1.5 Cíle a hodnocení

Hodnocení a cíle jdou spolu ruku v ruce. Aby se mohlo posuzovat, čeho žák dosáhl, je zapotřebí mít jasně stanovené výukové cíle a od nich hodnotící proces vyvíjet (Slavík,

1999, s. 75). Nejen pro hodnocení žáka, ale i pro hodnocení učitelovi práce je vytyčení výukových cílů základním východiskem (Pasch, 1998, s. 90).

Stanovování dílčích výukových cílů napomáhá učiteli i žákům se soustředit na dosažení hlavního cíle a uvědomění si důležitosti určitých jevů v hodině. Jinými slovy, žáci ví, co se od nich očekává, co se mají naučit pro úspěšné splnění testu. Ze strany učitele je to také výhodné, jelikož si ujasní, co od žáků očekává, a napomůže mu tak i s jejich hodnocením. Na druhou stranu se ke stanovování cílů pojí i některá úskalí. Při formulaci dílčích cílů je mnohem jednodušší využívat pouze cílů z kognitivní hladiny. Je potřeba ale pamatovat i na to, že jsou i cíle afektivní, které jsou pro vyučování taktéž nezbytné. Také je zapotřebí využívat vyšších úrovní kognitivních cílů, nejen těch nižších. Dalším úskalím se může pro některé pedagogy stát, že ztratí flexibilitu, tj. nevyužití právě naskytnuté jedinečné příležitosti k předání důležitých, mnohdy hodnotných informací, jelikož by to nekorespondovalo se stanoveným cílem hodiny (Pasch, 1998, s. 92).

1.6 Shrnutí kapitoly

Z různých definic hodnocení vyplývá, že hodnocení je komplexního charakteru, do něhož spadají jak soustavné a záměrné hodnotící procesy, tak i ty nepravidelné a bezděčné. Hodnocení je považováno za nedílnou součást školní výuky a mělo by zahrnovat nejen hodnocení učitele, ale i žáků a rodičů. Školní hodnocení nabízí několik funkcí, kterých by si měl být učitel vědom pro dosažení požadovaného efektu hodnocení. Mezi nejvýznamnější funkce hodnocení patří funkce motivační, informativní a výchovná. Pro učitele je také zásadní mít znalost o různých typech hodnocení, jelikož jejich cílem by mělo být poskytování co nejrozmanitějšího hodnocení, které odpovídá hodnotící činnosti. Typů hodnocení je nespočet a ani sami autoři zabývající se touto tematikou neposkytují jednotný výčet. Z hlediska předkládané práce nám připadá relevantní zvýraznit některé z již výše jmenovaných typů hodnocení. Ústřední typ hodnocení, kterým se hlouběji zabýváme, je samozřejmě formativní hodnocení. Jak se později z této práce dozvíme, formativní hodnocení souvisí spolu s dalšími typy hodnocení, a to s analytickým, autentickým, autonomním, individuálně normovaným a kriteriálním. Co se týče forem hodnocení, může být vyjádřeno opět různými způsoby, záleží vždy na konkrétní situaci, především na typu a funkci použitého hodnocení. Nejpoužívanějšími formami, prostřednictvím jimiž

je formativní hodnocení předáváno, je kvalitativní forma a grafická vyjádření. Neznamená to však, že ostatní formy nemohou působit formativně. Nejdůležitější je, zdali hodnocení žákovi předává užitečnou informaci, kterou může využít ke zlepšení se. Učitel by měl také vnímat, jak předávané hodnocení na jeho žáky působí, zdali je motivuje či odrazuje od učení nebo nemá na žáky negativní psychický dopad. Krom toho, způsob hodnocení, který učitel vybere, by se měl mimo dané situace odvíjet především od stanoveného cíle. Právě cíle jsou stejně důležité jak ve formativním hodnocení, tak i ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět, jak vyplývá v následujících kapitolách.

2 Člověk a jeho svět

Nežli budeme dále pokračovat podrobněji formativním hodnocením, chtěli bychom nejprve uvést specifika vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět, abychom mohli tyto dvě oblasti vzájemně provazovat a soustředit se na to, jaké problémy mohou nastat při aplikování formativního hodnocení v této vzdělávací oblasti.

2.1 Charakteristika vzdělávací oblasti

Vzdělávací oblast Člověk a jeho svět je ukotvena v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (RVP ZV) a je charakteristická svým výhradním zastoupením na 1. stupni základní školy jako jediná ze všech vzdělávacích oblastí. Svým obsahem tato vzdělávací oblast pokrývá témata *„týkající se člověka, rodiny, společnosti, vlasti, přírody, kultury, techniky, zdraví, bezpečí“* a podobně (RVP ZV, 2017, s. 35). Z RVP ZV (2017, s. 35-36) vyplývá, že svou strukturou vychází tato vzdělávací oblast z myšlenky, že by žákovo poznání mělo začínat u něj samotného a postupně přecházet na poznatky ze svého nejbližšího okolí až po vzdálenější a složitější skutečnosti. Obsah této vzdělávací oblasti se vymezuje do pěti okruhů, které mají společné téma, a to *Místo, kde žijeme, Lidé kolem nás, Lidé a čas, Rozmanitost přírody a Člověk a jeho zdraví*.

Hlavní cíle oblasti Člověk a jeho svět jsou stanoveny v RVP ZV s ohledem na rozvoj klíčových kompetencí. Tyto cíle směřují žáka k:

- *„utváření pracovních návyků v jednoduché samostatné i týmové činnosti*
- *orientaci v problematice peněz a cen a k odpovědnému spravování osobního rozpočtu*
- *orientaci ve světě informací a k časovému a místním propojování historických, zeměpisných a kulturních informací*
- *rozšiřování slovní zásoby v osvojovaných tématech, k pojmenovávání pozorovaných skutečností a k jejich zachycení ve vlastních projevech, názorech a výtvorech*
- *poznávání a chápání rozdílů mezi lidmi, ke kulturnímu a tolerantnímu chování a jednání na základě respektu a společně vytvořených a přijatých nebo obecně uplatňovaných pravidel soužití, k plnění povinností a společných úkolů*

- *samostatnému a sebevědomému vystupování a jednání, k efektivní a bezkonfliktní komunikaci v méně běžných situacích, k bezpečné komunikaci prostřednictvím elektronických médií, k poznávání a ovlivňování své jedinečnosti (možností a limitů)*
- *utváření ohleduplného vztahu k přírodě i kulturním výtvorům a k hledání možností aktivního uplatnění při jejich ochraně*
- *přirozenému vyjadřování pozitivních citů ve vztahu k sobě i okolnímu prostředí*
- *objevování a poznávání všeho, co jej zajímá, co se mu líbí a v čem by v budoucnu mohl uspět*
- *poznávání podstaty zdraví i příčin jeho ohrožení, vzniku nemocí a úrazů a jejich předcházení*
- *poznávání a upevňování preventivního chování, účelného rozhodování a jednání v různých situacích ohrožení vlastního zdraví a bezpečnosti i zdraví a bezpečnosti druhých, včetně chování při mimořádných událostech.*“ (RVP ZV, 2017, s. 36-37).

Z výše uvedeného výčtu je patrné to, co Stará a Starý (2018, s. 108-109) uvádějí ve své výzkumné studii. To jest, že učivo, které je sociálně-humanitního zaměření, nemá většinou „jasnou vnitřně hierarchizovanou strukturu“ a že tato struktura je spíše horizontálního charakteru, což neumožňuje provázanost jednotlivých okruhů. Možná tato skutečnost je i důvodem, proč učitelé při plánování výuky nevychází z kurikulárních dokumentů, ale spíše ze svých vlastních zkušeností, které se jim již dříve osvědčily, či názorových postojů k danému tématu (Stará, Krčmářová, 2014, s. 100).

V RVP ZV (2017, s. 14) se veškerý vzdělávací obsah v rámci 1. stupně ZŠ dělí na dvě období. Do prvního období spadá první až třetí ročník a následující dva ročníky jsou zařazeny do druhého období. Toto rozdělení má své opodstatnění pro jednodušší koncepci školního vzdělávacího plánu při rozhodování, co žáci v jednotlivých ročnících mají zvládnout za vzdělávací obsah. RVP ZV (2017, s. 35) dává školám volnost, co se týče předmětové koncepce této vzdělávací oblasti. Uspořádání může být jak tradičnějšího charakteru, ve kterém předmět zvaný prvouka funguje pro 1. období a druhé období se dělí do dvou předmětů zvaných přírodověda a vlastivěda. Stejnak je možnost i pro druhé období mít pouze jeden předmět, či dokonce jediný předmět může žáky provázet touto oblastí po celý první stupeň. V této práci se budeme držet tradičnějšího pojmenování, jelikož

na obou základních školách, ve kterých bude provedena empirická část diplomové práce, toto rozdělení používají.

2.2 Charakteristika prvouky

V této podkapitole se budeme věnovat hlubšímu porozumění předmětu prvouka, jelikož v empirické části budeme vycházet z poznatků sesbíraných v druhých ročnících.

Klusák (2001, s. 365) pohlíží na prvouku jako na komplikovaný předmět po stránce obsahové i formální. Komplikovanost obsahu spatřuje v protikladu „*koncentrace a decentrace přírodovědných a společenských poznatků*“. Problematiku pojetí obsahu vidí také ve skloubení vzdělávacího a výchovného charakteru předmětu. Na druhé straně se zabývá otázkou pojetí formy prvouky. Pojednává o tom, zdali koncipovat prvouku jako předmět „reálný“ či „formální“. Obecnou příčinu těchto dilemat spatřuje Klusák (2001, s. 370) v různorodosti výuky prvouky. Tuto různorodost také vnímá jako příčinu obtížnosti „*učení pro učitele i žáky*.“ Stará (2017, s. 309) hovoří o prvouce obdobným způsobem. S Klusákem se shoduje v tvrzení, že obsah a forma prvouky jsou záležitosti komplikované. Zdůrazňuje však, že důvodem této spletnosti je značné množství vědních oborů, ze kterých obsah prvouky vychází. Stará (2017, s. 310) poukazuje také na fakt, že konceptová vrstva tohoto předmětu není značně propracována. Konceptová vrstva, která je jednou z vrstev tzv. modelu hloubkové struktury výuky, vymezuje obsah výuky vycházející z prostoru oboru a udává „*s jakými základními koncepty má výuka žáka seznámit a jaká je jejich významová a logická struktura*.“ (Slavík, 2018, s. 246). Na místo toho se prvouka v našem prostředí zaměřuje spíše na rozvoj měkkých dovedností (Stará, 2017, s. 313). Stará (2017, s. 309) ještě doplňuje, že se vyučování prvouce mnohem více komplikuje vzhledem k aktuální potřebě směřovat veškerou výuku, tj. i prvouku, k nadoborovým kompetencím (Knecht et al., 2010, s. 41). K vyhovění tohoto požadavku se nabízí projektová výuka, která sice plní funkci k tomuto účelu výborně, avšak může to být na úkor potlačení vzdělávacího obsahu prvouky (Stará, 2017, s. 309).

2.3 Postoje žáků k prvouce

Z výše uvedené charakteristiky vyplývá, že prvouka jako vyučovací předmět vykazuje mnohá specifika a oproti ostatním předmětům postrádá vybudovanou konceptovou

vrstvu. Tento fakt je pravděpodobně příčinou toho, že prvouka není v očích žáků viděna jako významný ani zajímavý předmět. Nestrukturovanost tohoto předmětu v žácích také vyvolává pocit nezávaznosti. Taktéž neprovázanost jednotlivých témat patrně snižuje uchopení smyslu prvouky (Klusák, 2001, s. 367-370). Stará (2017, s. 309) dodává k výše zmíněným příčinám, že pro žáky učivo prvouky není dostatečně náročné, jelikož nebývá propojováno „*do souvislostí a myšlenkových schémat*.“ Nepropojování učiva do souvislostí jako jednu z příčin neoblíbenosti žáků vyvodila již Fabiánková (1993, s. 39) z výzkumu provedeného v rozmezí let 1985-1989. Co se týče učitelů, tak z jejich strany je také pocíťována určitá nezávaznost obsahu prvouky, jak vyšlo najevo z výzkumu ohledně užívání učebnic (Stará, Krčmářová, 2014, s. 100).

Hrabal a Pavelková (2010, s. 25-26) se domnívají, že aby byl jakýkoliv předmět pro žáka smysluplný, je zapotřebí, aby byl žákem vnímán pozitivně, měl k němu kladný postoj z hlediska oblíbenosti, obtížnosti a významnosti. Oblíbenost můžeme vymezit jako pozitivní emoční prožitek, který žák prožívá v daném předmětu. Také se vyznačuje tím, že žák pocíťuje přirozený zájem o předmět a aktivity s ním spojené, Meyer a Turner (2006, in Hrabal, Pavelková, 2010, s. 26) uvádí, že pro motivaci žáka k předmětu je jeho oblíbenost velmi význačná. Hrabal a Pavelková (2010, s. 26) upozorňují však, že je důležité si uvědomit příčinu oblíbenosti předmětu. Je přirozené, že učitel si přeje, aby předměty, které vyučuje, byly žáky považované jako oblíbené, ale nemělo by toho být dosaženo na úkor pedagogické hodnoty, například skrze nízké požadavky. Smysluplnost předmětu však nelze měřit pouze podle úrovně oblíbenosti. Druhým ukazatelem je žákovo vnímání obtížnosti předmětu. Jedná se opět o subjektivní názor žáka, který podle Urhahne (2008, in Hrabal, Pavelková, 2010, s. 26) závisí na míře žákova sebepojetí, jeho pocitu výkonnosti či úspěšnosti. Hrabal a Pavelková (2010, s. 26-29) poukazují na to, že způsob, jakým vnímají žáci obtížnost předmětu vypovídá o přiměřenosti požadavků a stanovených cílů. Avšak, jak již bylo zmíněno, jedná se jen o názor žáka, jeho vnímání rozdílu mezi tím, co zvládá a tím, co je od něj požadováno. Obtížnost a oblíbenost spolu úzce souvisí. Podle Hrabala a Pavelkové je zapotřebí si všimnout, zdali tyto dva faktory nejsou postaveny do protipólu, jelikož se tak ztrácí efektivita předmětu. Ideální pro efektivitu je, pokud se míra obtížnosti nachází ve střední poloze. Vnímání významnosti předmětu, jako poslední z částí, která má vliv na postoj žáka k předmětu, je značně ovlivněna věkem žáka. Čím starší žák je, tím více

vnímá, jaký význam daný předmět pro něj má z hlediska jeho vlastní budoucnosti. Význam, který žák přisuzuje určitému předmětu, závisí především na jeho zvnitřňování poznatků z daného předmětu, ale také na dlouhodobé motivaci. Přikládání významnosti k předmětu je většinou vlivnou příčinou žákova snažení k osvojení si probíraného učiva, tedy jeho motivace. V utváření celkového žákova postoje k danému předmětu hrají roli výše zmíněné charakteristiky a jejich vzájemná součinnost. Kromě toho, žákův postoj se také odvíjí od zkušenosti s daným předmětem, jak jeho vlastní, tak i ostatních.

2.4 Shrnutí kapitoly

Vzdělávací oblast Člověk a jeho svět má sice své pevné ukotvení v RVP ZV, nicméně autoři zabývající se touto tematikou (Klusák, Krčmářová, Stará, Starý) se shodují, že zmíněná oblast je problematická z hlediska obsahu i formy. Neposkytuje jasnou strukturu učiva a ani nenabízí provázanost témat. Za následek těchto specifik můžeme označit určitý pocit nezávaznosti u žáků i učitelů vůči výuce předmětů spadající pod tuto vzdělávací oblast. Pro shledání předmětu významným je důležitý postoj, který žáci k němu zaujímají. Žákův zaujatý postoj k předmětu má značný vliv i na motivaci. Na utváření pozitivního, ale i negativního postoje k předmětu se podílí jak žákova oblíbenost, obtížnost, tak i pojetí významnosti předmětu. V následující kapitole se pokusíme uvést formativní hodnocení jako možný způsob vylepšení žákova postoje k prvouce.

3 Formativní hodnocení

Jak již bylo v první kapitole nastíněno, hodnocení, které má být pro žáka smysluplné, obsahuje popisnou analýzu výkonu a mělo by nést užitečnou informaci vedoucí k rozvoji žáka v dané oblasti. Jako jeden z možných typů hodnocení adekvátní k naplnění těchto požadavků se nabízí právě formativní hodnocení. V následujících řádcích se zaměříme na užší pojetí tohoto termínu, popíšeme, jaké výhody jsou spatřovány v používání formativního hodnocení a také se podíváme na konkrétní způsoby implementace formativního hodnocení do výuky. V návaznosti na předchozí kapitolu se zároveň zaměříme na pojetí formativního hodnocení ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět, která je specifická především svou nejasnou strukturou obsahu a tím pádem i od toho se odvíjející problematikou plánování výuky.

3.1 Vymezení pojmu

Jak již sám název napovídá, formativní hodnocení je hodnocení, které formuje. Konkrétně přídavné jméno formativní, jak je uvedeno ve Slovníku spisovného jazyka českého (Havránek, 2011), pochází z latinského jazyka a je synonymem pro utvářející či vytvářející.

Pedagogický slovník (Průcha et al., 2013, s. 79) definuje formativní hodnocení jako hodnocení, které je průběžné a napomáhá nejen žákovi, ale i učiteli a rodiči ke zjištění momentální fáze učení žáka, v čem má nedostatky nebo naopak jaké jsou jeho silné stránky. Cílem všech, kterých se formativní hodnocení týká, by mělo být pomoci žákovi svůj aktuální stav zlepšit konkrétními kroky. Petty (2013, s. 458) ve své knize Moderní vyučování nahlíží na formativní hodnocení obdobným způsobem. Zdůrazňuje však nezbytnost přijetí zpětné vazby dotyčným žákem, který ji využije k analýze svých nedostatků a zapracuje na jejich nápravě. Jedině tak bude podstata formativního hodnocení naplněna. V článku od Blacka a Wiliama (2009, s. 11-12) je také předložena definice formativního hodnocení. Oproti výše zmíněným definicím klade však důraz na důkaz o úspěšnosti žáka. Představuje nakládání s důkazem o úspěšnosti žáka, jeho zvědomení, vyložení a využití, jako klíčový moment pro další žákovo učení. Další aspekt definice, který v ostatních definicích není tak prominentní, je činitel formativního hodnocení. Black a Wiliam ve svém pojetí specificky zdůrazňují,

že možnost rozhodovat o dalších krocích nenáleží pouze učiteli, ale i konkrétnímu žákovi či jeho spolužákům. Jinými slovy přebírají zodpovědnost za své učení.

Na závěr této části bychom rádi uvedli zajímavý názor Blacka a Leahyové (2016, s. 5-8). Jsou přesvědčeni, že pojem formativní hodnocení není tak důležité mít přesně definovaný, jelikož různí lidé považují za formativní různé věci. Podle nich je mnohem podstatnější se zamyslet nad vlivem poskytovaného hodnocení, zdali je pro žákovo učení efektivní či nikoliv.

3.2 Výhody formativního hodnocení

V následujících řádcích se podíváme z různých úhlů pohledu na to, jaké benefity přináší využívání formativního hodnocení ve škole.

Wiliam a Leahyová (2016, s. 5-6) uvádí jako jednu z výhod poskytování formativní zpětné vazby nasměrování žáka v jeho budoucím procesu učení se. Do kontrastu používají příklad s pravidelným testováním, které když učitel pouze oznámkuje, má za pozitivní následek jen žákovo zautomatizování si požadovaných poznatků a zvýšení sebejistoty při psaní obdobných testů. Pokud se však výsledek tohoto testování doplní o formativní hodnocení, žáci i učitel získají mnohem cennější informaci o stavu žákova učení se, o tom, v čem má žák mezery, a tím i zamyšlení se nad tím, jaké kroky mohou být podstoupeny pro to, aby se docílilo požadovaných výsledků. Při takové podrobnější analýze má tak učitel větší přehled o individuálních možnostech žáků a může každému z nich přizpůsobit výuku tak, aby dosáhli posunu v rámci svých momentálních schopností.

Formativní hodnocení v jistém smyslu napomáhá i učiteli v oblasti stanovování a vyjasňování si vzdělávacích cílů, kterých mají žáci dosáhnout (Wiliam a Leahyová, 2016, s. 8). Tato výhoda je především význačná pro vzdělávací oblast Člověk a jeho svět, ve které mají učitelé s vytyčováním cílů potíže, jelikož vychází především z vlastního úsudku (Stará, Starý, 2018, s. 109). Aby učitel byl schopen žákovi podat informaci, která by ho navedla k lepšímu výkonu, potřebuje znát a mít jasno v tom, co se konkrétně skrývá pod takzvaným lepším výkonem. Také si bude účelněji všimnout žákova důkazu o jeho cestě k úspěšnému zvládnutí cíle. Zároveň čím dříve tyto důkazy učitel rozpozná a použije ve zpětné vazbě

směrem k žákovi, tím se zvyšuje šance, že bude pro žáka tato informace užitečná a jeho učení se následkem toho zlepší (Wiliam a Leahyová, 2016, s. 8-9).

Dalším podstatným důvodem, proč hodnotit formativním způsobem, je efektivita. Podle provedených výzkumů k tomuto tématu je zpětná vazba, která je poskytnuta ve fázi osvojování si učiva a nikoli poté, považována za mnohem efektivnější způsob zajištění žákova školní úspěšnosti, než by bylo dosaženo jinými zamýšlenými faktory (Petty, 2013, s. 458). Jako další pozitivní dopad používání formativního hodnocení je spatřována změna postoje k přijímání hodnocení na svou vlastní osobu. Díky tomu nejen žáci úspěšní, ale i ti ne tolik úspěšní vnímají hodnocení kladně (Starý, 2016, s. 22).

Starý (2016, s. 22-23) také poukazuje na další důležitý přínos, a to zlepšení třídního klimatu. Souvisí to především se vztahem učitele s žáky, jelikož není považován za nadřazený, nýbrž je vnímán rovnocenně. Učitel je v očích žáků brán jako člověk, který se jim snaží pomoci najít tu správnou cestu ke zlepšení svého učení, za které jsou sami odpovědní. Starý dodává, že žáci si díky tomu uvědomují svůj vlastní podíl na učení, a tím pádem i ví, že za případnými neúspěchy stojí hlavně oni sami. Toto zamezuje negativním emocím směrem k učiteli a napomáhá udržet třídní klima v harmonii.

„Je mnohem obtížnější soudit sebe samotného než soudit své bližní.“ (Saint-Exupéry, 2010, s. 42). Tímto citátem z Malého prince bychom chtěli uvést další z důvodů, proč by se formativní hodnocení mělo stát běžnou součástí výuky. Jelikož hodnocení bude žáky provázet i dál v životě, nejen ve škole, měli by být s ním zadobře a umět s ním vynaložit, ať už je získávané od jiné osoby či od sebe samotného. A právě používání formativního hodnocení tomuto napomáhá (Starý, 2016, s. 23).

3.3 Formativní hodnocení v praxi

Pojetí, co je a co není formativní hodnocení, prošlo v minulosti jistým vývojem. Jedno z prvních chápání formativního hodnocení bylo postaveno na pěti typech činností, o kterých se ale přesně nevědělo, čím spolu souvisí s formativním hodnocením, jelikož tato tematika nebyla dostatečně prozkoumána v této době (Black, Wiliam, 2009, s. 7-8). Některé z těchto typů činností podrobněji popíšeme později v této kapitole.

Dalším krokem ve vývoji formativního hodnocení bylo zformulování toho, co se děje během učení. Formativní hodnocení se vyznačuje třemi hlavními kroky, a to „*zjištění, kde se žáci nachází ve svém učení, zjištění, kam směřují a zjištění, co je třeba udělat, aby se dostali tam, kam směřují.*“ (Wiliam a Thompson in Black, Wiliam, 2009, s. 8) (překlad autora¹). Wiliam a Black (2009, s. 8) zdůrazňují, že výše zmíněné kroky nemusí být nutně prováděny pouze učitelem, ale je žádoucí, aby se na nich spolupodílel i samotný žák. Tím pádem leží odpovědnost na obou aktérech učení, čímž se zajistí minimalizace jejich selhání.

Leahyová et al. (2005, s. 20) provedli výzkum ohledně zavádění konkrétních technik formativního hodnocení různými učiteli. Z výzkumu vzešlo, že ne všechny techniky jsou aplikovatelné či stejně účinné ve všech třídách. Výzkumníci však vyvodili několik následujících obecných strategií, které jsou uplatnitelné v jakékoliv věkové skupině:

- *Objasňování a sdílení výukových cílů a kritérií úspěchu.*
- *Zorganizování efektivní třídní diskuze, otázek a učebních úloh.*
- *Poskytování zpětné vazby, která posouvá žáka vpřed.*
- *Zaktivizování žáků jako vlastníků svého učení.*
- *Zaktivizování žáků jako vzájemných učebních zdrojů (překlad autora²).*

V rámci každé strategie je vyčet velkého množství technik, aby měli učitelé možnost výběru. Pro funkčnost technik je důležité, aby je učitelé variovali vzhledem k potřebám žáků. Každou ze strategií včetně technik budeme detailněji popisovat v následujících řádcích.

Objasňování a sdílení výukových cílů a kritérií úspěchu

Co se týče první strategie, souvislost mezi výukovými cíli a hodnocením jsme již nastínili v kapitole 1.5 Cíle a hodnocení. Cíle hrají důležitou roli i ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět, jak již bylo zmíněno výše v kapitole 3.2 Výhody formativního hodnocení. Formulace vzdělávacích cílů napomáhá stanovení jasnější struktury, která v této

¹ „Establishing where the learners are in their learning, establishing where they are going and establishing what needs to be done to get them there.“

² „Clarifying and sharing learning intentions and criteria for success. Engineering effective classroom discussions, questions, and learning tasks. Providing feedback that moves learners forward. Activating students as the owners of their own learning. Activating students as instructional resources for one another.“

vzdělávací oblasti bývá pouze horizontálně uspořádána (Stará, Starý, 2018, s. 108-109). Při formativním hodnocení je obzvláště důležité mít správně vytyčené cíle a je stěžejní, aby s nimi byli žáci seznámeni a rozuměli jim. Zajištěním porozumění toho, co se od žáků očekává, se zvyšuje pravděpodobnost dosažení zamýšleného cíle (Wiliam a Leahyová, 2016, s. 25-27). Žák si je také vědom toho, kde se zrovna nachází ve svém procesu učení, což mu napomáhá nejen v jeho zkvalitnění, ale také přijetí zodpovědnosti za něj. V neposlední řadě formulovaný cíl usnadňuje učitelům utvářet hodnotící kritéria (Starý, 2016, s. 47). Leahyová et al. (2005, s. 21) poukazuje na to, že žáci mnohdy ale cílům nerozumí, jelikož nejsou formulovány způsobem přiměřeným k jejich věku.

Technik, kterých můžou učitelé využít k lepšímu porozumění cílům, je nespočet. Uvedeme ty, které nám připadají nejrelevantnější vzhledem k uplatnitelnosti na prvním stupni základní školy. Wiliam a Leahyová (2016, s. 28) uvádí hravou formu, a to využívání loutky pro sdělování cílů. Jméno loutky může podtrhovat svůj účel, například v angličtině se používá Walt, Wilf či Ollie. Všechna tato jména jsou složená z prvních písmen vět, které vyjadřují „*Dnes se naučíme...*“, „*Co očekávám...*“ nebo „*Náš cíl učení*“. Aby si učitel ověřil, zdali bylo cíle dosaženo, může využít techniky zvané „*minutovka*“ (překlad autora³). Minutovka je v tomto smyslu zcela odlišná od klasických školních minutovek na známky. Žáci na konci hodiny napíší odpovědi na dvě otázky ohledně toho, co nejdůležitějšího si z hodiny odnáší a jestli mají otázku, na kterou nedostali odpověď (Cross, 1998 in Marzano 2006, s. 92). Marzano (2006, s. 92-93) pak navrhuje techniku zvanou „*nejzaměněnější bod*“ (překlad autora⁴), která je variací minutovky. Žáci popíší či označí na předem připravených škálových deskriptorech bod, který je pro ně nejméně srozumitelný. Následně učitel na základě toho upravuje svou výuku.

Pro objasňování kritérií úspěchu Leahyová et al. (2005, s. 21) doporučuje ukazovat žákům příklady obdobných prací, které se po žácích vyžadují, a nechat je posuzovat jejich kvalitu, hledat aspekty dobrých a horších prací. Wiliam a Leahyová (2016, s. 38-39) spatřují hlavní výhodu ve větší soustředěnosti na zadaný úkol a také v pravděpodobnosti, že chybu, kterou žák odhalil v cizí práci, nezopakuje ve své vlastní. Taktéž doporučují s mladšími žáky

³ „*Minute paper*“

⁴ „*the muddiest point*“

začínat nejprve s porovnáváním dvou prací kvalitativně rozdílných, jelikož snáz objeví aspekty kvalitní práce. Tato analýza prací je pomyslným předstupem před používáním kritérií úspěchu, díky níž budou žáci sami schopni sestavit kritéria.

Téma kritérií jsme již nastínili dříve v této práci při představování normativního a kritériálního typu hodnocení v kapitole 1.3.9. Můžeme říci, že úzce souvisí s výukovými cíli, jelikož z nich vychází. Kritéria by měla být srozumitelná nejen pro učitele, ale hlavně pro žáky i jejich rodiče. K tomu napomáhá vymezení názvu kritéria, jeho popsání a stanovení polarity či více hodnotových úrovní. Jednotlivé hodnotové úrovně by měly obsahovat klíčová slova, podle kterých poznáme, na které z úrovní se žák podle svého výkonu nachází. Pro dodání povzbudivého efektu je doporučováno, aby jednotlivé úrovně byly formulovány pozitivním způsobem (Slavík, 1999, s. 113-115). Mezi hlavní výhody používání kritérií k hodnocení patří přesnější popis toho, čeho žák dosáhl, tím pádem i informace, ve kterých aspektech svého výkonu si je jistý a ve kterých se potřebuje naopak vylepšit. Motivace ke kvalitnějšímu výkonu, kterou kritériální hodnocení přináší, je další výhodou, která nemůže být opomenuta. Žáci mezi sebou nejsou soupeři, ale snaží se díky kritériím soustředit pouze na svůj výkon a to, jak jej vylepšit. V neposlední řadě kritériální hodnocení podporuje žákovu autonomii v učení a také převzetí odpovědnosti za své učení (Laufková, 2016, s. 50). Nicméně, Laufková (2016, s. 55) upozorňuje na fakt, že kritériální hodnocení má dvojí funkci, a to kromě formativní funkce i funkci sumativní. Záleží především na způsobu pojetí. Pokud používáme kritéria pouze pro zjištění žákovy úspěšnosti, pak se jedná pouze o funkci sumativní. Pokud ale vnímáme využití kritérií jako způsob, jakým můžeme dosáhnout u žáka úspěšného zvládnutí cíle, jedná se o formativní funkci.

Laufková (2016, s. 51) uvádí jako jednu z nejčastěji používaných technik práce s kritérii seznam vlastností neboli „*checklist*“. Zároveň ale poukazuje na fakt, že tyto seznamy nemají příliš výpovědní hodnotu a pokud není učitelem blíže specifikováno, žáci nevědí, jak budou jednotlivé vlastnosti hodnoceny. Wiliam a Leahyová (2016, s. 39) u *checklistů* spatřují hlavní výhodu ve snadném způsobu kontroly vlastní práce. Laufková (2016, s. 52) popisuje jako další možnou techniku sadu kritérií. Kritéria jsou doplněna o podrobný popis toho, co by žák měl udělat pro dosažení požadované úrovně. Dostává tak konkrétní informaci o svém výkonu a může ji příště využít pro své zlepšení.

Další technika, která může v rámci podpoření této strategie být použita, se nazývá velké myšlenky. Wiliam a Leahyová (2016, s. 44-50) představují velké myšlenky jako způsob, jak propojit více cílů dohromady a vytvořit tak ucelený obraz toho, co je v daném předmětu či tématu nejdůležitější. Smyslem velké myšlenky je, že by měla žáka provázet delší dobu a nabízet určitý rozvoj v jejím chápání. K postupnému pochopení velké myšlenky mají žákovi napomoci jednotlivé vývojové kroky. Jinými slovy, jedna velká myšlenka se rozdělí do více částí či kroků, které navedou žáka na cestu k porozumění velké myšlenky. William a Leahyová uvádí, že je velmi přínosné nechat žáky porozumět významu velkých myšlenek, jelikož jim to poskytne jiný úhel pohledu na předmět a budou v něm spatřovat větší důležitost než předtím. Stará (2017, s. 312) spatřuje potenciál velkých myšlenek také v utváření struktury výuky a tím posílení její konceptové vrstvy, což je zapotřebí zejména ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět.

Zorganizování efektivní třídní diskuze, otázek a učebních úloh.

Druhá strategie formativního hodnocení popisována Leahyovou et al. (2005, s. 21-22) se zabývá tím, jakým způsobem vést diskusi ve třídě a jak pokládat otázky tak, aby žáci o odpovědích hlouběji uvažovali. Učitel v takovém případě může pozorovat jejich myšlenkové procesy a ze získaných poznatků vycházet v plánování učiva, aby plynule navazovalo na žakovy předpoklady i znalosti a zároveň odpovídalo jejich potřebám. Například otázky mohou být využity jak na začátku nového tématu, tak i po probrané části jako kontrola porozumění.

Nejeden učitel již jistě zažil, že na jeho otázky odpovídá jen část žáků. Leahyová et al. (2005, s. 22) jsou toho názoru, že každý žák by měl mít šanci se vyjádřit. Navrhují proto několik technik, jak toho docílit. Jednou z nich je například náhodné losování jmen napsaných na dřívkách od nanuků. Výhodu spatřují ve spravedlivosti, angažovanosti většiny žáků a pomoci stydlivějším žákům se projevit. Nicméně, někteří učitelé naopak namítají, že takovéto vyvolávání může být vnímáno jako nespravedlivé vůči žákům, kteří zrovna ví odpověď na otázku. Wiliam a Leahyová (2016, s. 63-64) doplňují, že tento způsob může ze začátku vyvolat nevoli u žáků, kteří se do diskuzí apod. dříve nezapojovali. Zdůrazňují ale, že pokud učitel setrvá, přinese to mnoho benefitů. Kromě výše zmíněných výhod také uvádějí zlepšení spolupráce, vzájemné podpory a celkově vztahů ve třídě. Učitel však musí

podporovat pozitivní třídní klima a nastavit bezpečné prostředí. Aby však učitel měl větší přehled o více žácích, je příhodné zapojit všechny žáky do odpovídání. Jako jedna z variant se nabízí použití mazatelných tabulek, na které každý žák sám za sebe napíše odpověď a poté zdvihne tabulku tak, aby učitel odpověď viděl. Nevýhoda psaní na tabulky spočívá hlavně v jejich omezeném prostoru. Jedním z řešení se nabízí pokládat otázky s výběrem možností. V případě, že je tento typ otázky dobře konstruovaný, může učitel dokonce poznat, jak dalece žáci tématu rozumí (Leahyová et al., 2005, s. 22). Wiliam a Leahyová (2016, s. 80-82) představují několik dalších technik pro získávání odpovědí od celé třídy. Jednou z nich jsou tzv. zakládací obaly. Do průhledného obalu si žáci založí například pracovní list, obrázek či jiný papír vhodný ke konkrétní aktivitě a fixou označují či píší na obal. Další technika, zvaná „*rohy ABCD*“ je možnou variantou, co dělat, pokud žáci měli různé odpovědi na otázku s výběrem možností. Žáci se stejnou odpovědí se seskupí do rohu, každá do jednoho rohu. Žáci v rámci skupiny se domlouvají, jakými argumenty přesvědčí ostatní o správnosti své odpovědi. Každá skupina zvolí jednoho mluvčího a následuje diskuze. Poslední technika, která bude zmíněna, se nazývá „*lepítka*“. Hodí se ji využít, pokud chceme rychle zjistit, jaký názor mají žáci k určitému stanovisku. Na samolepící papírky napíší žáci své jméno a umístí jej na škálu, která je znázorněna na tabuli. Pro zahájení hlubší debaty každý z žáků může vysvětlit svůj názor.

Poskytování zpětné vazby, která posouvá žáka vpřed.

Třetí strategie je zaměřena na podávání efektivní zpětné vazby. Leahyová et al. (2005, s. 23) jsou toho názoru, že aby zpětná vazba byla efektivní a formativní, musí žáky přimět se nad ní zamyslet. Toho se však nedosáhne udělením pouhé známky, ani nic neříkajícím komentářem typu „*dobrá práce!*“. Efektivní zpětná vazba by měla žákovi podat konkrétní informaci o tom, jaké kroky podstoupit k vylepšení svého výkonu či splnění stanoveného cíle. Wiliam a Leahyová (2016, s. 105) ve své práci uvádí, že na efektivitu zpětné vazby nemá příliš zásadní vliv její podoba, nýbrž to, jakým způsobem s ní žák vynaloží. I nejpropracovanější zpětná vazba bude zbytečná, pokud ji žák nebude přikládat žádnou váhu a nevyužije ji ku svému prospěchu. Wiliam a Leahyová přišli proto s několika tipy na techniky, kterými se sníží riziko nevyužití zpětné vazby žákem.

Způsob, jakým žák vynaloží se zpětnou vazbou, závisí jednak na jeho vztahu s učitelem, tak i na pojetí sebe sama. Proto základem pro dávání a přijímání zpětné vazby je znát své žáky dobře, jelikož každý žák je individuální. Stejná zpětná vazba daná dvěma žákům může způsobit u jednoho povzbuzení a u druhého stagnaci. Další důležitý faktor ovlivňující zpětnou vazbu je důvěra žáků v učitele. Je velice důležité budovat si vzájemnou důvěru. U žáků, kteří nedůvěřují svému učiteli, že to, co dělá, dělá s jeho nejlepším vědomím a svědomím pro dobro žáka, je vyšší pravděpodobnost nepřijetí zpětné vazby (Wiliam, Leahyová, 2016, s. 105-106). Stone a Heenová (2014 in Wiliam, Leahyová, 2016, s. 107) rozlišují tři příčiny, které mají vliv na to, jakým způsobem žák přijme učitelovu zpětnou vazbu. První z nich je odlišné žákovo vnímání tvrzení použité učitelem ve zpětné vazbě. Pokud je žák přesvědčen o opaku, nebude jeho reakce na zpětnou vazbu pozitivní. Druhou příčinou negativní reakce může být sám učitel podávající zpětnou vazbu. Například pokud je učitel pokrytecký či přehnaně žáka kritizuje. Poslední příčina, kterou Stone a Heenová odhalili, je narážka na žákovo sebepojetí. Pokud se zpětná vazba neslučuje s žákovým pohledem na sebe sama, také ji nepřijme pozitivně. Wiliam a Leahyová (2016, s. 108) vyzdvihují jako největší problém to, že žákům tyto reakce brání v efektivním využití i té nejlepší zpětné vazby. Navrhují proto s žáky nejprve začít analyzovat cizí zpětnou vazbu a práci, aby si vytvořili emoční odstup. A to tak, že žáci ve skupinách danou práci ohodnotí podle určitých kritérií a poskytnou vlastní zpětnou vazbu. Tímto si postupně lépe natrénují své reakce a spíše budou schopni přijmout zpětnou vazbu určenou pro ně.

Nyní se podíváme na několik konkrétních technik navrhovaných Starým, Laufkovou a Novotnou (2016, s. 69-74), které můžou učitelé využívat pro poskytování zpětné vazby rozdělené podle časového rozmezí mezi hodnoceným výkonem a obdržením zpětné vazby. Rozlišujeme zpětnou vazbu okamžitou a s prodlevou. Pro uplatnění okamžité zpětné vazby může posloužit některá z technik využívající barvy, jako například zeleno-červená karta, barevné kelímky či semafor. Tyto techniky spočívají v signalizaci předem domluveného významu pomocí barev během žakovy práce. Každý žák má k dispozici onu kartu, kelímky nebo semafor. Jednotlivé barvy mají předem dohodnutý význam, například červená znamená, že žák potřebuje s něčím poradit. Naopak zelená, že pomoc nepotřebuje. V případě kelímků a semaforu ještě žlutá barva může signalizovat, že žák potřebuje pouze čas, ale že si poradí sám. Tyto techniky jsou vhodné jako vrstevnické hodnocení, jelikož žáci,

kteří úkol již splnili, můžou chodit po třídě a pomáhat s úkolem žákům, kteří signalizují červenou barvu. Kromě okamžité zpětné vazby má ve škole své místo i zpětná vazba poskytovaná s časovou prodlevou. Jedná se zejména o písemnou zpětnou vazbu s detailnějším obsahem. Ten by však neměl být až tak detailní, aby to žáka neodradilo od čtení. Pro zajištění co nejvyšší efektivity je také důležité ve zpětné vazbě identifikovat potřeby žáka a těm se především věnovat. Stěžejní pro její účinnost je taktéž co nejkratší časová prodleva mezi výkonem žáka a přijetím zpětné vazby. Z formativního hlediska je také důležité, aby poskytovaná zpětná vazba byla častá. Jedině tak může žák sledovat svůj pokrok.

Zaktivizování žáků jako vlastníků svého učení

Hlavním úkolem čtvrté strategie je žákovo vzbuzení pocitu zodpovědnosti za své učení (Leahyová et al, 2005, s. 23) a učitelovo postupné přemísťování do ústraní (Wiliam, Leahyová 2016, s. 165). Wiliam a Leahyová vnímají tuto strategii jako klíčovou a zároveň jako vyvrcholení všech ostatních strategií, jelikož se díky ní žáci naučí se učit. Některé techniky, které mohou být využity pro podporu splnění cíle této strategie, se prolínají s technikami z předešlých strategií. Například Leahyová et al. (2005, s. 23) navrhuji použití výše zmíněného semaforu, jelikož jeho použití značí, že žák si je vědom toho, že pro dosažení požadovaného cíle potřebuje pomoci. Na druhou stranu Wiliam a Leahyová (2016, s. 168-169) poukazují na fakt, že takovéto sebeposuzování není příliš objektivní, jelikož ne všichni žáci jsou sto posoudit, jestli něco nevědí. Pokud je ve třídě zažita soutěživost, je pravděpodobné, že žáci se při sebeposuzování budou snažit, aby byli viděni „v lepším světle“. Na druhé straně se také může objevit podceňování se ze strany žáků, protože nechtějí vyčnívat z davu a upozorňovat tak na sebe. Wiliam a Leahyová (2016, s. 170) pro zvýšení smysluplnosti doporučují vymezit jasná kritéria, která konkretizují jednotlivé škály sebeposuzování. Dále Leahyová et al. (2005, s. 23) ve své práci zmiňují nezanedbatelný efekt sebehodnocení dle stanovené sady kritérií. Žáci při sebehodnocení pohlíží na svou práci jiným pohledem, než když byli ve stadiu procesu, díky čemuž si uvědomují, jak by se ji dalo vylepšit. Wiliam a Leahyová (2016, s. 176) doporučují, aby toto sebehodnocení zůstalo pouze u určení míst, která by se dala příště zlepšit. Prostým důvodem je uchování žákovi poctivosti. Kdybychom chtěli po žákovi jeho práci i přepracovat, mohl by se zaměřit

pouze na ty části, které nejsou obtížné na nápravu. Nalezení těchto míst je také to nejpodstatnější pro formování svého výkonu, tudíž není zapotřebí, aby žáci svou původní práci či výkon předělávali. William a Leahyová (2016, s. 182-184) se zmiňují také o důležitosti rozvoje vnitřní i vnější motivace pro převzetí odpovědnosti za své učení. Mluví o tom, že vnitřní motivace je sice velice efektivní pro učení, avšak jen k velmi malému procentu věcí, co se učíme, využíváme vnitřní motivaci. Proto je nezbytně nutné podporovat i vnější motivaci, která vychází z cílů, které jsou zajímavé, důležité či osobně se vztahující pro žáka.

Konkrétních technik je opět nespočet, uvedeme pouze některé z nich. Starý a Laufková (2016, s. 36-37) uvádí ve své práci několik sebehodnotících technik. U jedné z nich jsou používány grafické symboly jako nástroj k vyjádření úrovně zvládnutí, porozumění apod. Žáci si pouze najdou symbol, který označuje to tvrzení, které je jim nejbližší, a postaví se k němu. Další technika, která není příliš časově náročná, pokládá žákům na konci vyučovací hodiny otázku: „*Co si myslíš, že ses v této hodině naučil/a?*“. Žáci musí zhodnotit vyučovací hodinu a také vlastní participaci. Zajímavá technika zvaná „*Erb*“ vyzývá žáky k zamyšlení se nad několika otázkami v určitém časovém úseku. Otázky mohou být jakékoliv, sám žák si je může případně i upravit. Může to být i kombinace více technik, hlavní je, aby se zachoval formativní charakter. William a Leahyová (2016, s. 171, 175, 181) popisují ve své knize také několik zajímavých technik. Například jedna z velmi jednoduchých, ale přesto efektivních technik k sebehodnocení se nazývá „*Plus – minus – zajímavé*“. Žáci po ukončení aktivity hodnotí, co bylo pro ně jednoduché, obtížné a zajímavé v rámci dané aktivity. Na učiteli pak záleží, jaký způsob provedení zvolí. Žáci mohou své odpovědi psát například na samolepicí lístečky, které poté lepí do tří sloupců nebo je můžou zaznamenávat na společný arch papíru. Další techniku lze využít v případě, že žákovi vyvstanou během vyučování otázky a z jakéhokoliv důvodu zůstanou nevyřešeny. K tomuto účelu poslouží tzv. „*Parkoviště pro otázky*“, kam můžou žáci dávat své dotazy na lístečkách. Tato technika napomáhá utváření bezpečného prostředí, ale i žákově uvědomování si vlastního nepochopení. Velkým krokem k zaktivizování žáků jako vlastníků svého učení je zorganizování třídních schůzek, které vedou žáci sami. Takováto technika samozřejmě vyžaduje pečlivé naplánování a pomoc od učitele co se týče

organizace. Žáci by se měli zhodnotit především z formativního hlediska, a to formulací toho, co a jak musí udělat pro to, aby se zlepšili v konkrétních předmětech.

Zaktivizování žáků jako vzájemných učebních zdrojů

Ústřední myšlenkou této strategie formativního hodnocení je, že si žáci vzájemně mezi sebou dávají zpětnou vazbu na své výkony. Vychází se ze všeobecně známého faktu, že žáci spíše najdou chyby v práci někoho jiného než ve své vlastní. Výhoda je i spatřovaná ve větší zainteresovanosti žáka přijímacího zpětnou vazbu, jelikož vrstevník, který mu podává zpětnou vazbu, je mnohem vztahově blíže než učitel (Leahyová et al., 2005, s. 23). Žákům je také bližší způsob sdělení zpětné vazby, který je podán jejich „jazykem“ (Cowie, 2005 in Starý, Laufková, 2016, s. 30). Mimo výše zmíněné výhody uvádí Starý a Laufková (2016, s. 30) pozitivní dopad na osobnost žáka, který se učí vyjadřovat své myšlenky tak, aby byly efektivní a přínosné pro druhé, ale zároveň se učí přijímat názory ostatních.

Wiliam a Leahyová (2016, s. 139-142) doporučují ze začátku pouze práci ve dvojici, z důvodu snazšího rozdělení rolí, jednodušší organizace, ale také zajištění zapojení všech žáků ve třídě. Základním předpokladem pro vrstevnické hodnocení je „natrénovaný“ emoční distanc díky zkušenosti s poskytováním zpětné vazby k cizí práci. Žákům ze začátku také velmi pomůže, pokud uvidí, jaký typ komentářů je přínosný a který nikoliv. Anonymně mohou psát zpětnou vazbu k neznámé práci a poté společně diskutovat o vhodnosti a přínosnosti jednotlivých zpětných vazeb. Starý a Laufková (2016, s. 31) navrhuji v počátcích začít nejprve s poskytováním anonymní písemné zpětné vazby, jelikož dává možnost příjemci přečíst si zpětnou vazbu v soukromí se soustředěním se pouze na obsah. Starý a Laufková také zdůrazňují vhodnost vytvoření pravidel pro psaní zpětné vazby, aby se zajistila vyšší efektivita. K těmto pravidlům navrhuji zahrnout „*ohleduplnost, slušnost, uznání spolužáka a konstruktivní zpětnou vazbu*“.

Pro začátek je také vhodné poskytnout žákům jasnou strukturu k podávání zpětné vazby. Její podstatou je poskytnutí struktury, která žákům udává bod, od kterého se lze vydat, což je pro začátečníky v podávání zpětné vazby velmi ulehčující. Nabízí se například technika „*Dvě hvězdičky a jedno přání*“, která spočívá v uvedení dvou kvalit a jednoho návrhu na vylepšení. Dále mohou žáci využít „*startovací věty*“, které jen doplňují, například

„Myslím, že by bylo velice efektivní, jak jsi...“ nebo „Myslím, že by bylo lepší, kdybys...“ (Wiliam, Leahyová, 2016, s. 142). Další techniky, které mohou být použity pro vrstevnické hodnocení popisují Starý a Laufková (2016, s. 32-33). Jednou z nich je například technika zvaná „Uznání – otázka“, jež je velice podobná výše popsané technice „Dvě hvězdičky a jedno přání“. Namísto dvou ocenění žák formuluje pouze jedno a „přání“ žák předává v podobě otázky. Otázka by měla být koncipována tak, aby pomohla hodnocenému žákovi nalézt nedostatek v jeho výkonu a třeba i možný způsob řešení. Další způsob, jak žáky zapojit do vrstevnického hodnocení je vzájemné opravování si různých cvičení. Žáci by pak po opravení měli hodnocenému spolužákovi napsat komentář týkající se zdroje chyby a doporučení, co by měl procvičovat, aby se zlepšil. Stejnak může probíhat hodnocení domácích úkolů, což mimo jiné zvyšuje žákovu motivaci vypracovávat domácí úkoly. Poslední techniku, kterou zmíníme je technika zvaná „C3B4ME“ (Wiliam, 2011 in Starý, Laufková, 2016, s. 33), což je zkratka pro instrukci: „Navštiv tři přede mnou“ (překlad autora⁵). Pokud žák vyhodnotí, že něčemu nerozumí, požádá o pomoc nanejvýše tři spolužáky. Jestliže ani vybraní spolužáci si neví rady, teprve pak požádá učitele o pomoc.

3.4 Shrnutí kapitoly

Využívání formativního hodnocení přináší nesčetné výhody nejen z hlediska žákova rozvoje autonomie či vylepšení jeho procesu učení, ale také z hlediska ujasnění konceptové vrstvy vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět, která je v současnosti spíše nerozvinutá. K rozvinutí konceptové vrstvy napomáhá především správná formulace cílů. Vytyčené výukové cíle se dají pokládat za základ, na kterém staví formativní hodnocení. Jelikož cíle nám umožňují sestavit kritéria, podávat zpětnou vazbu či objasňovat náplň vyučování a předávat tak žákům část zodpovědnosti za své učení. Pokud si jsou žáci vědomi cílů, kterých mají dosáhnout a rozumí jejich podstatě a důležitosti, vnímají obsah předmětů mnohem významněji, což je opět velmi přínosné pro vzdělávací oblast Člověk a jeho svět, která nebývá vnímána jako přínosná či důležitá.

Formativní hodnocení vychází z pěti hlavních strategií, které jsou všeobecně platné. V rámci těchto strategií jsou formulovány různé techniky, které rozvíjí jednotlivé strategie.

⁵ „See three before me“

Pro učitele je nutné, aby konkrétní techniky uzpůsobili potřebám svých žáků pro zajištění jejich efektivity. Zásadní pro efektivitu formativního hodnocení je také pozitivní třídní klima, dobré vztahy učitele s žáky a učitelovo vědomí o individuálních potřebách a zvláštěnostech jeho žáků.

4 Empirická část

Doposud jsme se pohybovali v teoretické linii formativního hodnocení a zabývali se jeho specifickostí ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět. Teoretické poznatky se v této kapitole pokusíme ukázat z praktického hlediska. Empirická část této diplomové práce tudíž vychází z předchozích nasbíraných informací ohledně vlivu hodnocení na žákův postoj k vyučovacímu předmětu. Empirickou část uvedeme představením metodologie zvoleného typu výzkumu, stanovením výzkumného problému a formulováním hypotézy. Poté podrobněji popíšeme zvolený výzkumný soubor, výzkumné metody jednotlivých výzkumných přístupů a průběh předvýzkumu. Po uvedení metodologie výzkumu se konečně budeme zabývat interpretací sesbíraných dat z výzkumného šetření, čímž se dobereme k závěru a zároveň k vyhodnocení stanovené hypotézy.

4.1 Metodologie výzkumu

Jako nejvhodnější způsob provedení výzkumného šetření se nabízí forma smíšeného designu, která zohledňuje zvláštnosti našeho výzkumu. Podle Gavory (2010, s. 38) využití obou přístupů výzkumu rozděluje výzkumníky na dvě části, a to na odpůrce a příznivce smíšeného výzkumu. Odpůrci tvrdí, že tyto dvě výzkumné orientace jsou příliš protichůdné na to, aby byly využity součinně. Na druhé straně příznivci sympatizují s propojením těchto dvou výzkumných orientací, jelikož podle nich jsou využity výhody obou způsobů ve prospěch výzkumu. Gavora uvádí dva možné způsoby postupu při využití smíšeného designu. Jedním z nich je začít výzkum kvantitativně za pomoci stanovení hypotéz, ale zároveň brát na vědomí specifickost zkoumaného jevu jako při kvalitativně orientovaném výzkumu. Druhou možností, jak kombinovat kvantitativní a kvalitativní způsob, je podle Gavory kvalitativní začátek výzkumu, tudíž nalézání výzkumného problému, a po jeho nalezení používat kvantitativní metody pro jeho řešení. V předkládané diplomové práci následujeme první ze zmíněných způsobů postupu.

4.1.1 Výzkumný problém

Výzkumný problém, kterým se budeme v této empirické části zabývat, stanovujeme následujícím způsobem, a to jako rozdíl ve vlivu formativního a sumativního hodnocení na postoj žáka k prvouce.

I když veškeré pojmy obsažené ve výše formulovaném výzkumném problému byly již podrobně představeny výše v této diplomové práci, připadá nám nezbytné připomenout jejich stručné vymezení pro zajištění naprostého porozumění zkoumaného problému. Ve výzkumném problému pokládáme formativní a sumativní hodnocení do určitého protipólu. Tyto dva typy hodnocení byly představeny společně, jelikož reprezentují svou charakteristikou dva odlišné způsoby hodnocení. Hlavním účelem formativního hodnocení je poskytnout žákovi užitečnou a průběžnou informaci o jeho učení, kterou může uplatnit pro následné vylepšení svého učení. Na druhé straně sumativní hodnocení poskytuje žákovi pouze souhrnnou informaci o jeho výkonu bez poskytnutí příležitosti ke zkvalitnění vlastního učení. Další pojem, který bychom rádi připomněli, je postoj žáka k předmětu. Postojem k předmětu rozumíme souhrn žákových názorů na jeho oblíbenost, obtížnost a významnost. Jako poslední pojem k vymezení předkládáme prvouku. Prvoukou chápeme vyučovací předmět sociálně-humanitního zaměření spadající do prvního období vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět.

Stanovený výzkumný problém je podle Gavorovy typologie (2010, s. 57) kauzálním výzkumným problémem. Kauzální výzkumný problém, jak již sám název napovídá, se vyznačuje zjišťováním kauzálních neboli příčinných, vztahů mezi jevy. Gavora navrhuje jako nejlepší způsob řešení toho typu výzkumného problému porovnáním dvou skupin lišící se pouze jedním, pro výzkumný problém klíčovým, aspektem. Současně Gavora (2010, s. 58) také uvádí, že tento typ výzkumného problému je nejpřínosnější pro pedagogiku, ale zároveň nejobtížnější k řešení.

4.1.2 Výzkumné otázky

Na základě výzkumného problému formulujeme hlavní výzkumnou otázku následovně: Je formativní hodnocení efektivnější pro vytvoření pozitivního postoje žáka k prvouce než sumativní hodnocení?

Tuto otázku dále rozvíjíme specifitějšími výzkumnými otázkami.

- Jak je u žáků hodnocených formativně oblíbená prvouka?
- Jak je u žáků hodnocených sumativně oblíbená prvouka?
- Jak vnímají formativně hodnocení žáci obtížnost prvouky?
- Jak vnímají sumativně hodnocení žáci obtížnost prvouky?

- Jak vnímají formativně hodnocení žáci důležitost prvouky?
- Jak vnímají sumativně hodnocení žáci důležitost prvouky?

4.1.3 Hypotéza

Abychom směřovali náš výzkum konkrétněji, je zapotřebí dle Gavory (2010, s. 63) formulovat hypotézu neboli vědecký předpoklad, jelikož samotný výzkumný problém je příliš obecný. Námi stanovené hypotézy vychází z nastudované teorie. Přičemž hlavní hypotéza je stanovená následujícím způsobem.

- Hypotéza 1: Žáci, kteří jsou v prvouce hodnoceni formativně, mají k prvouce pozitivnější postoj než ti žáci, kteří jsou hodnoceni pouze sumativně.

Hlavní hypotéza je pak dále rozčleněna do dalších tří subhypotéz za účelem testování „*více okolností hlavní hypotézy*“ (Gavora, 2010, s. 69). Tyto subhypotézy stanovujeme následujícím způsobem.

- Hypotéza 1.1: Žáci, kteří jsou v prvouce hodnoceni formativně, mají prvouku za více oblíbený předmět než ti žáci, kteří jsou hodnoceni pouze sumativně.
- Hypotéza 1.2: Žáci, kteří jsou v prvouce hodnoceni formativně, mají prvouku za méně obtížný předmět než ti žáci, kteří jsou hodnoceni pouze sumativně.
- Hypotéza 1.3: Žáci, kteří jsou v prvouce hodnoceni formativně, mají prvouku za více významný předmět než ti žáci, kteří jsou hodnoceni pouze sumativně.

Ve výše vytyčených hypotézách můžeme nalézt proměnné vyjadřující rozdíl (Gavora, 2010, s. 66). Podle Gavory (2010, s. 61) se proměnnou myslí „*prvek zkoumání, který nabývá různé hodnoty*.“ Pro vyhodnocování výzkumu je důležité, aby výzkumník rozlišoval mezi proměnnými, které jsou měřitelné a kategoriální, a také stanovil jejich hodnoty. Za měřitelnou proměnnou označujeme takovou proměnnou, u které se dá stanovit stupeň daného prvku, například součtem, dosaženým výsledkem či na škále. Oproti tomu kategoriální proměnná nelze tímto způsobem vyjádřit. Tento typ proměnné lze pouze kategorizovat do určitých skupin, které vyjadřují různorodé hodnoty. Pokud aplikujeme toto rozdělení na naši hypotézu, vyplne, že měřitelnou proměnnou představuje postoj, oblíbenost, obtížnost a významnost. Pro kategoriální typ můžeme určit jako proměnné formativní a sumativní hodnocení, což jsou hodnoty kategorie „typ hodnocení“. Další

proměnnou tohoto typu je prvouka, jakožto hodnota třídy „vyučovací předmět“. Proměnné můžeme také klasifikovat dle jejich kauzálního vztahu na nezávisle a závisle proměnné. Nezávisle proměnná způsobuje změnu závislé proměnné (Gavora, 2010, s. 61-62). V souvislosti s hypotézami této empirické části můžeme stanovit typ hodnocení a prvouku jako nezávisle proměnné a postoj žáků, oblíbenost, obtížnost a významnost jako závisle proměnné.

4.1.4 Výzkumný soubor

Z důvodu respektování zvláštností zkoumaného problému bylo zapotřebí využít záměrného výběru. Dle Gavory (2010, s. 183) se záměrný výběr uplatňuje pro zajištění osob či lokalit vhodných z hlediska výzkumného problému, tzn. jsou vybráni na základě jejich znalostí, zkušeností apod. Pro potřeby realizace našeho výzkumného šetření byly vybrány dvě třídy splňující podmínky pro reprezentativnost výběru. Jedná se o třídy druhého ročníku dvou fakultních škol nacházejících se na okraji Prahy. V jedné třídě aplikuje učitelka formativní hodnocení v hodinách prvouky a v druhé z vybraných tříd používá učitelka pouze sumativní hodnocení v prvouce. Obě třídy jsou téměř stejně početné. Třída, ve které jsou žáci v prvouce hodnoceni formativně, je navštěvována 24 žáky. Na druhé straně, do třídy se sumativním hodnocením v prvouce dochází 26 žáků.

Při výběru vhodných učitelů jsme předpokládali, že bude potíž sehnat někoho, kdo by hodnotil prvouku formativním způsobem. K našemu překvapení jsme na doporučení jiné fakultní učitelky domluvili spolupráci s učitelkou druhé třídy, která hodnotí formativně nejen v prvouce. Podstatně obtížnější bylo paradoxně vybírání vyučujícího, který hodnotí v prvouce pouze sumativně. Ideální by pro naše potřeby bylo, kdyby se jednalo o paralelní třídu k formativní třídě. Avšak obě učitelky paralelních tříd nehodnotí své žáky pouze čistě sumativně, ale využívají i prvky formativního hodnocení. Po tomto zjištění byly osloveny tři učitelky jiných fakultních škol, které však s provedením výzkumu ve svých třídách nesouhlasily. Až na základě doporučení se nám podařilo navázat spolupráci s učitelkou z fakultní školy na okraji Prahy.

4.1.5 Výzkumné metody

Pro účely smíšeně orientovaného výzkumu byly vybrány tři výzkumné metody vhodné pro daný výzkumný problém. Všechny budou v následných řádcích postupně popsány z hlediska metodologického postupu.

Dotazník

Dotazník je zvolen jako nejpatřícnější metoda pro hromadné zjišťování údajů o žácích. Cílem dotazníku je zjistit, jaký postoj zaujímají žáci druhého ročníku k prvouce. Tento cíl lze konkretizovat do více okruhů, ze kterých se následně zkonstruuji určité otázky do dotazníku. Hlavní cíl rozvádíme na tři další dílčí cíle. Prvním z nich je zjištění, zdali a proč mají žáci prvouku jako oblíbený předmět. Druhý cíl zjišťuje, jestli žáci vnímají prvouku jako obtížný předmět. Posledním cílem dotazníku je zjistit, zdali žáci považují prvouku jako významný předmět. Samotná konstrukce dotazníku vychází z výše popsaných cílů. Dle Gavory (2010, s. 122) by se měl dotazník skládat ze tří částí, a to vstupní částí, ve které je osvětlen cíl a účel dotazníku spolu s pokyny pro vyplňování, vlastních otázek a poděkování na závěr dotazníku. Vzhledem k tomu, že zadavatel dotazníku bude v obou případech administrace přítomen, není zapotřebí do dotazníku zahrnovat vstupní a závěrečnou část. Výzkumník pokaždé žákům patřičně k jejich věku představí, co je cílem dotazníku a zdůrazní významnost jejich odpovědí. Jelikož se jedná o žáky ve věku 7 až 8 let, tak zadavatel nejprve s žáky projde celý dotazník a případné nesrovnalosti vyřeší. Po dokončení dotazníků zadavatel žákům poděkuje osobně.

Jak již bylo řečeno, část vlastních otázek byla sestavena v souladu s vytyčenými cíli a s vědomím věkového specifika respondentů. Tato zvláštnost vyžadovala zvýšenou pozornost při formulování jednotlivých otázek pro zajištění snadného porozumění. I přes všechny snahy o minimalizaci nejasností bylo zapotřebí podstoupit kontrolu utvořených otázek v podobě sondy. Sondou vysvětluje Gavora (2010, s. 124) jako účinný způsob zjištění případných slabin otázek. Sonda se provádí na základě rozhovoru s respondentem ohledně jeho porozumění zadání otázky. Sonda byla provedena v rámci předvýzkumu, tudíž průběh sondy popíšeme podrobněji v podkapitole 4.1.6 Předvýzkum.

Dotazník je samozřejmě koncipovaný anonymně a před začátkem samotného výzkumného šetření jsme získali informovaný souhlas zákonných zástupců k vyplnění

dotazníků žáky. Informované souhlasy byly získány od všech žáků obou zkoumaných tříd. Formulář k získání informovaného souhlasu spolu s průvodním dopisem upraveným pouze o anonymizaci je k nahlédnutí v příloze, viz Příloha 1. Na začátku dotazníku žáci pouze uvádějí své pohlaví, abychom později mohli pozorovat případné rozdíly mezi těmito dvěma skupinami. Po zakroužkování příslušného pohlaví žáci rovnou odpovídají na otázky. V dotazníku se nachází celkem osm otázek a prolínají se zde všechny tři typy otázek, a to uzavřené, otevřené a také jedna polouzavřená. Alternativní odpovědi u uzavřených otázek a polouzavřené otázky mají podobu kvaziintervalové škály s pěti stupni. Uzavřené otázky byly inspirovány dotazníkem použitým Hrabalem a Pavelkovou (2010, s. 185) v jejich výzkumu prováděném mezi lety 2005 a 2007, zaměřeném na zjišťování postojů žáků druhého stupně k jednotlivým vyučovacím předmětům z hlediska obliby, obtížnosti a významu. Předkládané otázky zní následujícím způsobem.

1. Máš rád/a prvouku?
2. Proč máš nebo nemáš rád/a prvouku?
3. Která činnost tě nejvíce baví při hodinách prvouky?
4. Je pro tebe prvouka těžká?
5. Jak často se doma připravuješ na hodiny prvouky?
6. Jak se doma připravuješ na hodiny prvouky?
7. Je pro tebe prvouka důležitá?
8. Co důležitého ses díky prvouce naučil/a?

První tři otázky zjišťují žakovu oblíbenost předmětu a důvody, které k tomu mají. Vzhledem k dříve uvedené typologii otázek si zde dovolíme poznamenat, že první dvě otázky jsou doopravdy jen jednou otázkou, a to polouzavřenou. K rozhodnutí o rozpoložení této polouzavřené otázky do dvou otázek, uzavřené a otevřené, nás vedl věk respondentů a s ním se vztahující nízká pozornost. Čtvrtá až šestá otázka prošetřuje žákův názor na obtížnost prvouky a s ním spojenou domácí přípravu. Poslední dvě otázky se táží respondenta na jeho vnímání významnosti předmětu a konkrétní příklad toho, co významného si z prvouky odnesl. Kompletní podoba dotazníku je k nahlédnutí v příloze, viz Příloha 2.

Interview

Interview je metoda, která může mít i kvantitativní charakter. V našem výzkumu je však vhodnější využít interview v kvalitativním slova smyslu, jelikož umožňuje hlouběji poznat smýšlení zkoumané osoby (Gavora, 2010, s. 201). Pro potřeby představovaného výzkumu bylo využito polostrukturovaného rozhovoru s učitelkami zkoumaných tříd, tedy částečně připraveného, aby byla případná možnost se věnovat hlouběji některému z komunikovaných aspektů. Hlavním cílem představované metody je získat detailnější představu o možných příčinách žákovských postojů k prvouce. K dosažení hlavního cíle byly vytyčeny cíle dílčí. Zamýšlenými dílčími cíli je zjištění učitelova postoje k prvouce, jeho představy o postojích svých žáků, jeho způsobu hodnocení a motivace v prvouce. Interview tudíž pokládáme jako doplňkovou metodu, která nám pomůže lépe pochopit pozadí žákovských postojů. Co se týče typu otázek, interview se skládá z otevřených a polouzavřených otázek, a dokonce i jedné uzavřené, která je však součástí otázky otevřené. Všechny otázky jsou koncipovány tak, aby rozvíjely cílené oblasti. Jejich plné znění předkládáme v následujícím seznamu.

1. Jaký máte vztah k prvouce? Učíte ji ráda?
2. Co je podle Vás nejdůležitější z prvouky děti naučit?
3. Myslíte si, že je prvouka oblíbeným předmětem Vašich žáků? Proč?
4. Myslíte si, že je prvouka pro Vaše žáky obtížná? Proč?
5. Myslíte si, že Vaši žáci vnímají prvouku jako významný, přínosný předmět? Proč?
6. Jakým způsobem hodnotíte v prvouce své žáky?
7. Jakým způsobem motivujete v prvouce své žáky?

První dvě otázky interview sledují, jaký má sám vyučující postoj k prvouce z hlediska obliby a významnosti. Otázka číslo tři až pět zjišťuje názor učitele ohledně zaujatých postojů k prvouce jeho žáků. Šestá a sedmá otázka má za úkol zjistit konkrétnější podobu prvouky z hlediska hodnocení a motivace, jelikož tyto dva aspekty jsou pro ovlivňování žákovských postojů stěžejní.

Je zřejmé, že samotný průběh interview nelze mít podobu samotného dotazování, jak naznačuje Gavora (2010, s. 202-203). Pro zajištění autentičnosti odpovědí je zapotřebí

nastavit příjemnou, přátelskou atmosféru čili raport. Toho můžeme dosáhnout počátečním uvolněným rozhovorem mimo téma interview. To samé platí i pro závěr interview, kde by měl být například i prostor pro případné otázky zkoumané osoby. V obou případech bude rozhovor s vybranými vyučujícími probíhat po pozorování vyučovací hodiny, tudíž již bude mezi výzkumníkem a zkoumanou osobou vytvořen počáteční kontakt. Jelikož chceme v průběhu rozhovoru věnovat co největší pozornost obsahu učitelovy výpovědi, bude interview se souhlasu zkoumaných osob nahráváno na záznamník zvuku. Pro dosažení co nejvyšší věrohodnosti odpovědí se po zpracování záznamů z rozhovorů obrátíme zpět na zkoumané osoby a ověříme, zdali výzkumník interpretoval odpovědi stejným způsobem, jako to zamýšlela dotyčná osoba a případně svou odpověď upřesní. Tím se i současně prohloubí jejich myšlenka a učitelé získají pocit, že s jejich odpověďmi nebylo nijak manipulováno (Gavora, 2010, s. 203). Stejně jako dotazník byly otázky rozhovoru podrobeny předvýzkumu pro zjištění funkčnosti a srozumitelnosti, o tom však opět referujeme v části 4.1.6 Předvýzkum.

Pozorování

Pozorování, stejně jako interview lze využít i pro kvantitativní účely. Pro charakter předkládaného výzkumu je příhodnější využít pozorování kvalitativní, jelikož se nezaměřuje na předem dané jevy, ale spíše na pochopení širších souvislostí (Gavora, 2010, s. 188). Hlavním cílem pozorování je zjistit, jakým způsobem probíhá hodina prvouky. Současně zaměříme naši pozornost na hodnotící projevy a způsob motivace žáků. Budeme si také všimnout míry pozornosti u žáků.

Dle Gavory (2010, s. 189-191) by mělo pozorování plnit požadavky detailního popisu, které zachycuje komplexnost osob, situace a prostředí. Také by mělo být nepředpojaté co se týče postojů či názorů výzkumníka na pozorovaný jev pro zvýšení objektivitu pozorování. Pozorování je náročné z hlediska součinnosti dvou aktivit pozorovatele, a to vlastního pozorování, které vyžaduje vnímání všeho, co probíhá, a zároveň detailní zápis pozorovaného. Pro zaznamenávání pozorování je důležité se zdržet jakéhokoliv osobního názoru, popisovat pouze vnější projevy a nevyvozovat žádné předběžné závěry. Popis a poznámky by měly být striktně odděleny, aby byl mezi nimi jasný rozdíl a nezpůsobovalo to zkreslení pozorování. Z tohoto důvodu budeme zpracovávat

záznam z pozorování do tabulky o čtyřech sloupcích. První sloupec bude věnovaný časovému rozpoložení, druhý sloupec názvu činnosti, třetí sloupec samotnému pozorování a poslední je vyhrazený pro poznámky pozorovatele. Poznámky budeme směřovat především na projevy hodnocení a způsoby motivace, které se ve vyučovací hodině vyskytnou, patrný zájem žáků a atmosféru ve třídě. Stejně jako u dotazníku byli zákonní zástupci žáků informováni o záměru pozorování a udělili souhlas prostřednictvím písemného formuláře, který byl společný i pro získání souhlasu k vyplnění dotazníku.

4.1.6 Předvýzkum

Z důvodu vyzkoušení funkčnosti a srozumitelnosti výzkumných nástrojů dotazník a interview byl proveden předvýzkum ve druhém ročníku, který je paralelní ke třídě s formativním způsobem hodnocení v prvouce. Jelikož se jednalo zároveň o paní učitelku, se kterou se již delší dobu známe, nebyl s provedením předvýzkumu u ní ve třídě problém. Nejprve byl vyzkoušen dotazník se dvěma žáky, které vybrala paní učitelka. Vybrala chlapce a dívku, kteří byli taktéž protikladně výkonnostně zaměřeni. Informovaný souhlas od zákonných zástupců, zkrácený o informaci ohledně pozorování, byl taktéž získán.

Cílem zkoušení dotazníku bylo zjistit, jestli jsou otázky formulovány pro žáky srozumitelným způsobem. Dále jsme si chtěli ověřit, zdali je dotazník vhodný k vyhodnocování. V poslední řadě bylo také naším záměrem zjistit přibližnou délku trvání jak samotného vyplňování dotazníku, tak i jeho administrace. S oběma žáky jsme se přemístili do kabinetu, abychom se ve třídě nerušili navzájem. Nejprve žákům bylo představeno, proč budou dotazník vyplňovat a co je jeho obsahem. Společně jsme si prošli jednotlivé otázky a žáci byli požádáni, aby vysvětlili, jak jim rozumí. Pro následující komentář je nezbytné uvést původní znění otázek.

1. Máš rád/a prvouku?
2. Co tě nejvíce baví při hodinách prvouky?
3. Je pro tebe prvouka těžká?
4. Jak často se doma připravuješ na hodiny prvouky?
5. Jak se doma připravuješ na hodiny prvouky?
6. Je pro tebe prvouka důležitá?
7. Co důležitého ses díky prvouce naučil/a?

Původně bylo zamýšleno pro dotazník pouze sedm otázek. Při vysvětlování otázek oba žáci projeví nejistotu u druhé otázky. Nebyli si jistí, zdali se tím myslí konkrétní téma, jako například vesmír, či třeba aktivita, jako například malování. Díky tomuto poznatku byla tato otázka přeformulována na „Která činnost tě nejvíce baví při hodinách prvouky?“. Spíš než nejasnost zadání jako spíše delší čas na rozmyšlení odpovědi potřebovali oba dva žáci u poslední otázky. Bylo zapotřebí si společně připomenout, co v prvouce dělali a co z toho považují za významné. Rozhodli jsme se, že pro samotný výzkum bude taktéž nezbytné si s žáky nejprve připomenout, jaká témata z prvouky probrali.

Při následném zpracovávání výsledků bylo zjištěno, že není zřejmé, z jakého důvodu mají žáci rádi prvouku. Zdali to má spojitost s jejich pojetím prvouky jako jednoduchého předmětu či z jiného důvodu. Pro vyjasnění této záležitosti byla zařazena ještě jedna otázka, a to: „Proč máš nebo nemáš rád/a prvouku?“. Co se týče ostatních otázek, svou funkčnost z hlediska formulování závěru plní. Výsledky je možno mezi sebou porovnávat, nalézat mezi nimi vztahy. Odpovědi na otevřené otázky poskytují konkretizaci zkoumaných aspektů, i když ne tak hlubokou, jako by tomu mohlo být u interview. Žáci na vyplňování dotazníku potřebovali různé množství času. Chlapec měl vyplněno během tří minut, kdežto dívka potřebovala sedm minut. Dohromady i se zadáním dotazníku byla časová náročnost dvanáct minut.

Co se týče testování interview, cíle byly stejné jako u dotazníku, tudíž zjištění srozumitelnosti, funkčnosti a časové náročnosti. Učitelka mi pro interview poskytla čas během velké přestávky v kabinetě. Interview probíhalo v pozitivní atmosféře díky přátelskému rozhovoru před samotným interview a zájmu učitelky o téma výzkumu. S jednotlivými otázkami žádný problém z hlediska porozumění nebyl. Naopak měla učitelka velký prostor pro vyjádření svých myšlenek a názorů, které vytvářely potřebný kontext pro hlubší pochopení žákovských odpovědí. Z tohoto důvodu jsme se rozhodli ponechat znění otázek stejné. Časově vyšlo interview téměř na patnáct minut.

4.2 Sběr a zpracování dat

Vzhledem k použití smíšeného designu výzkumu je zapotřebí použít příslušné způsoby zpracování získaných dat.

4.2.1 Sběr a zpracování dat z dotazníků

První část sběru dat se uskutečnila ve třídě, která je hodnocena formativně. V den administrace dotazníků bylo přítomno 23 žáků z celkového počtu 24. Jedna žákyně však v průběhu vyplňování dotazníku odešla z vyučování kvůli návštěvě lékaře, tudíž dotazník nedokončila. Návratnost dotazníku činí tedy téměř 96 %. Při zadávání dotazníku ve třídě, která je hodnocena pouze sumativně, bylo přítomno 25 žáků z celkového počtu 26. Všichni žáci dotazník dokončili a odevzdali, tudíž návratnost je stoprocentní. Sběr dat probíhal podle plánu pouze s časovým rozdílem. V obou třídách byla celková časová náročnost vyšší, než bylo předpokládáno. Administrace spolu s vyplňováním dotazníků trvala téměř dvacet minut. Důvodem byly jednak otázky žáků týkající se položek dotazníků při administraci, jednak samotné vyplňování. Jeden z vyplněných dotazníků přikládáme k nahlédnutí, viz Příloha 3.

Pro přehledné zpracování dat byl využit program Microsoft Office Excel. Nejprve byla vytvořena tabulka s jednotlivými položkami dotazníku v horizontální úrovni a s udělenými číselnými označeními dotazníků ve vertikálním sloupci. Dotazníky jsme postupně analyzovali a získaná data zapisovali do vytvořené tabulky. U uzavřených otázek byl tento úkol podstatně jednodušší než u otázek otevřených. Odpovědi respondentů na otevřené otázky byly několikrát pročteny a hledali jsme kategorie, do kterých bychom mohli jednotlivé odpovědi zařadit. U otázek ohledně oblíbenosti a přípravy nebylo příliš odlišných odpovědí, tudíž kategorizace nebyla tak náročná. Odpovědi na otázku ohledně významného poznatku byly podle očekávání nadmíru různorodé, proto bylo zapotřebí hledat společný znak mnohem usilovněji. Po ukončení zadávání dat do tabulky bylo nutné data smysluplně zpracovat. Jako nejvhodnější řešení se nám zdálo ukázat rozdíly mezi jednotlivými položkami na sloupcových grafech. Jednu otevřenou položku z dotazníku bylo příhodnější zpracovat ve dvou samostatných výsečových grafech z důvodu vysoké rozmanitosti kategorií.

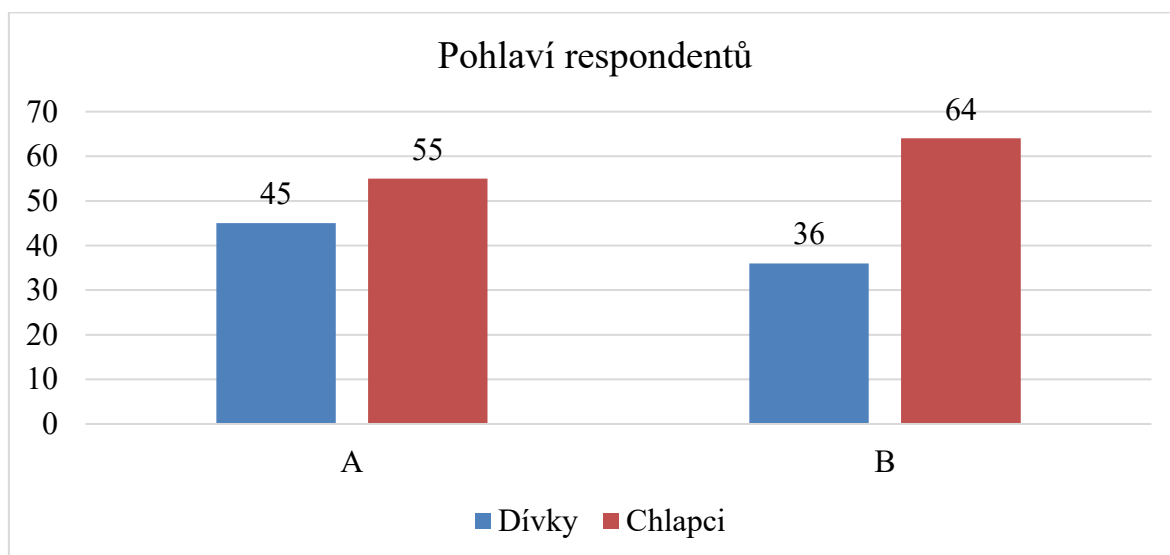
V následující části uvedeme získaná data z dotazníků slovním popisem spolu s grafy jednotlivých položek. Představíme nejen porovnání výsledků mezi formativně a sumativně hodnocenou třídou, ale také provedeme vnitřní analýzu rozdílů mezi dívkami a chlapci v rámci stejné třídy. Jelikož se počty žáků ve třídách liší, prezentujeme všechny dílčí

výsledky v procentech, aby byly porovnatelné. Pro zvýšení přehlednosti grafů byla zavedena kódová označení pro jednotlivé třídy.

- A = Formativně hodnocená třída
- B = Sumativně hodnocená třída

Položka 0 dotazníku: pohlaví respondentů

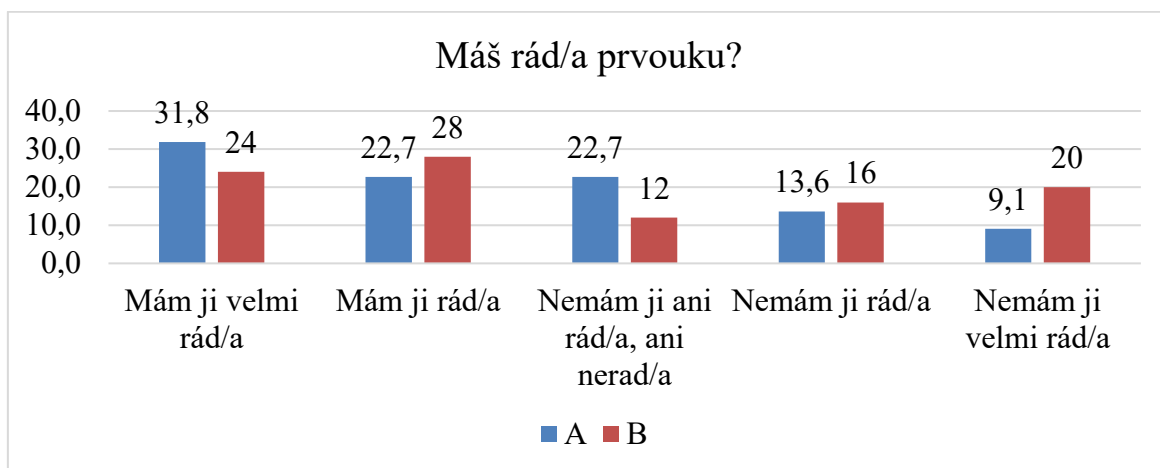
Formativně hodnocená třída se skládá z deseti dívek a dvanácti chlapců. Sumativně hodnocenou třídu navštěvuje devět dívek a šestnáct chlapců. Relativní četnost činí 45 % dívek a 55 % chlapců ve formativně hodnocené třídě. V sumativně hodnocené třídě tomu je 36 % dívek a 64 % chlapců.



Graf 1: Pohlaví respondentů

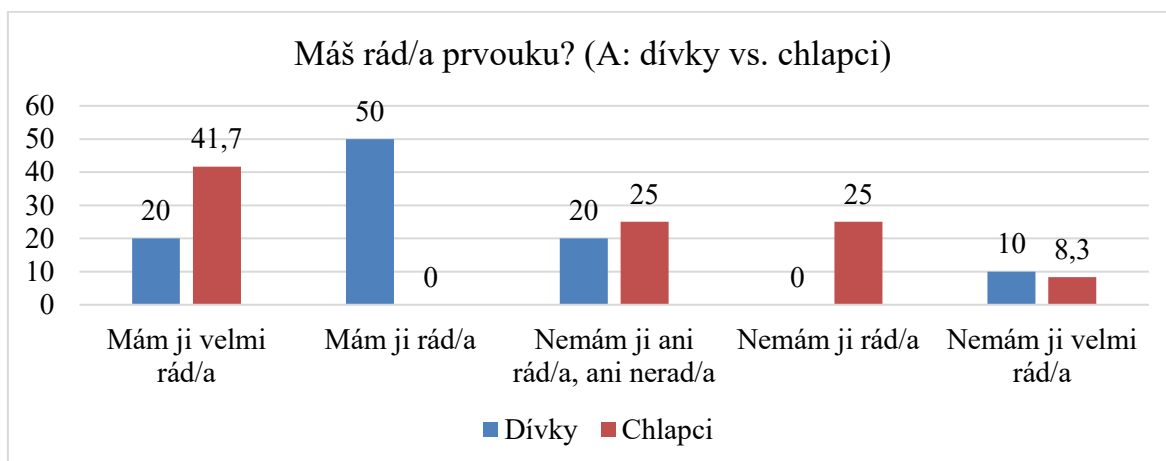
Položka 1 dotazníku: obliba prvouky

Téměř třetina žáků hodnocena formativně uvedla, že má prvouku velmi ráda. 22,7 % žáků pak uvedlo, že mají prvouku rádi. Nevyhraněný názor vzhledem k oblíbenosti má stejně početná část žáků. 13,6 % respondentů prvouku nemá rádo a pouze 9,1 % uvedlo, že nemá velmi rádo prvouku. Na druhé straně pouze necelá čtvrtina sumativně hodnocených žáků má prvouku velmi ráda. O trochu více žáků, konkrétně 28 %, říká, že mají prvouku v oblíbě. Prostřední možnost volilo 12 % žáků. U možností s vyšší intenzitou neoblíbenosti narůstá i procento žáků. 16 % z nich uvedlo prvouku jako neoblíbenou a 20 % označilo prvouku jako velmi neoblíbený předmět. Grafické porovnání nabízí Graf 2.

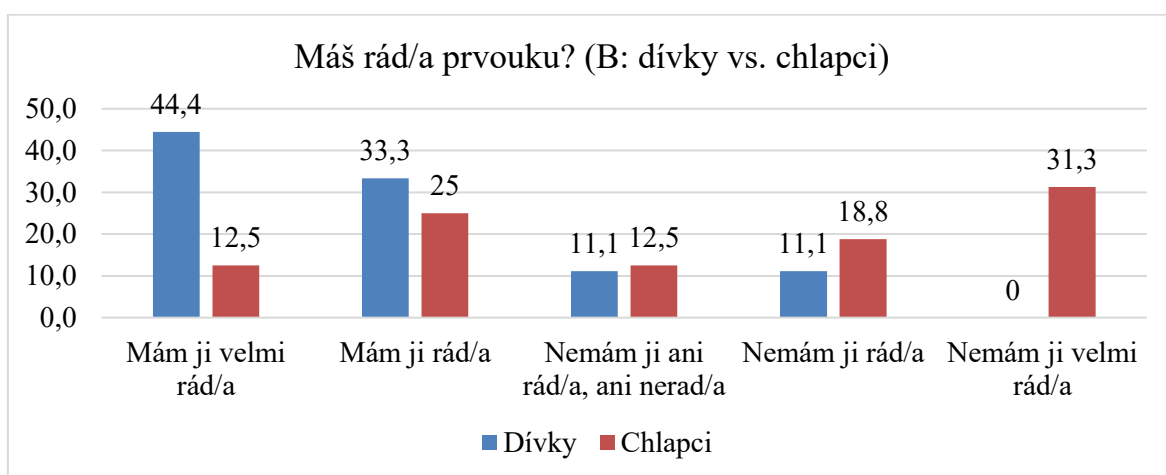


Graf 2: Obliba prvouky

Nyní porovnáme zvolené možnosti dívek a chlapců v rámci jednotlivých tříd. Ve formativně hodnocené třídě uvedlo 20 % dívek, že má prvouku velmi rádo. Nejčtenější odpověď u dívek byla však možnost „Mám ji ráda“ s 50 %. Dívek, které uvedly prostřední možnost, bylo rovných 20 %, stejně jako u první možnosti. Žádná z dívek neuvedla, že by prvouku neměla ráda. Zbývajících 10 % žákyň označilo, že nemá prvouku velmi rádo. U chlapců té samé třídy byly výsledky rozdílnější. 41,7 % chlapců projevilo svoji velkou oblíbenost k prvouce. Žádný z nich však neoznačil, že by měl prvouku pouze rád. Neurčitý vztah k prvouce uvedla čtvrtina chlapců. Stejná část žáků pak i nemá prvouku ráda. Chlapců, kteří nemají velmi rádi prvouku, je 8,3 %. U žáků sumativně hodnocených nalézáme velmi odlišné výsledky. 44,4 % dívek označilo prvouku jako velmi oblíbený předmět. Dalších 33,3 % dívek má prvouku rádo. 11,1 % žákyň prvouku nemá ani rádo, ani nerado. Stejná část dívek říká, že prvouku nemají rády. Žádná však neuvedla, že by prvouku neměla velmi ráda. U chlapců je v 12,5 % prvouka velmi oblíbeným předmětem. Celá čtvrtina ji pak má ráda. Osmína žáků zastává nevyhraněný postoj k prvouce z hlediska oblíbenosti. Téměř pětina chlapců uvádí, že prvouku nemá ráda. U necelé třetiny žáků je prvouka viděna jako velmi neoblíbený předmět. Vizuální zpracování rozdílů v oblíbenosti mezi dívkami a chlapci obou tříd je k nahlédnutí v Grafu 3 a 4.



Graf 3: Obliba prvouky v rámci formativně hodnocené třídy

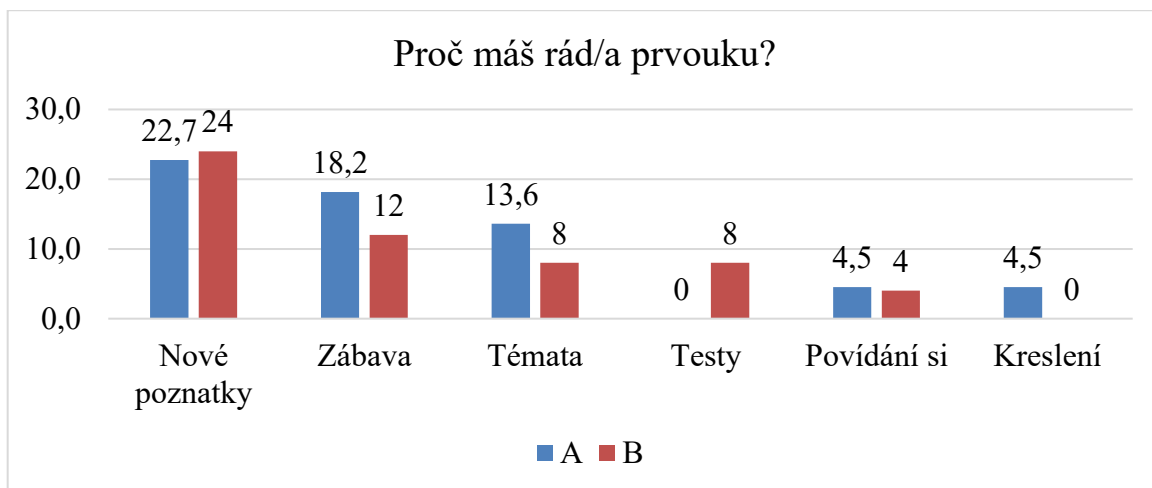


Graf 4: Obliba prvouky v rámci sumativně hodnocené třídy

Položka 2 dotazníku: Důvody k oblíbenosti a neoblíbenosti prvouky

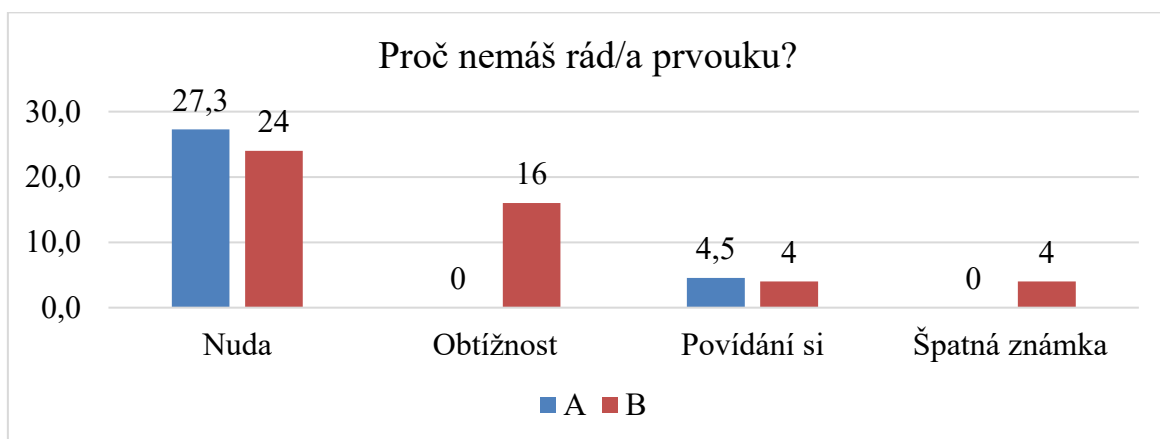
Důvody, které respondenti uváděli k oblíbě, byly rozličného charakteru. Jako nejčastější důvod uváděli žáci obou tříd získávání nových poznatků v téměř stejném poměru, a to 22,7 % žáků z formativně hodnocené třídy a 24 % žáků ze sumativně hodnocené třídy. Další frekventovaný důvod k zálibě bylo označení prvouky jako zábavné. Za zábavný předmět je prvouka považována 18,2 % žáků z formativně hodnocené třídy a 12 % ze sumativně hodnocené třídy. Kvůli tématům jako zvířata, vesmír či ekologie je prvouka oblíbená u 13,6 % žáků z třídy hodnocené formativně a u 8 % žáků druhé zkoumané třídy. Testy, jako důvod k oblíbě prvouky, byly uvedeny pouze u 8 % žáků hodnocených sumativně. Ojediněle se v obou třídách také vyskytlo povídání si jako důvod k oblíbenosti.

Poslední důvod, který se objevil pouze u 4,5 % žáků formativně hodnocené třídy, je kreslení. Grafické znázornění poskytuje Graf 5.



Graf 5: Důvody k oblíbě prvouky

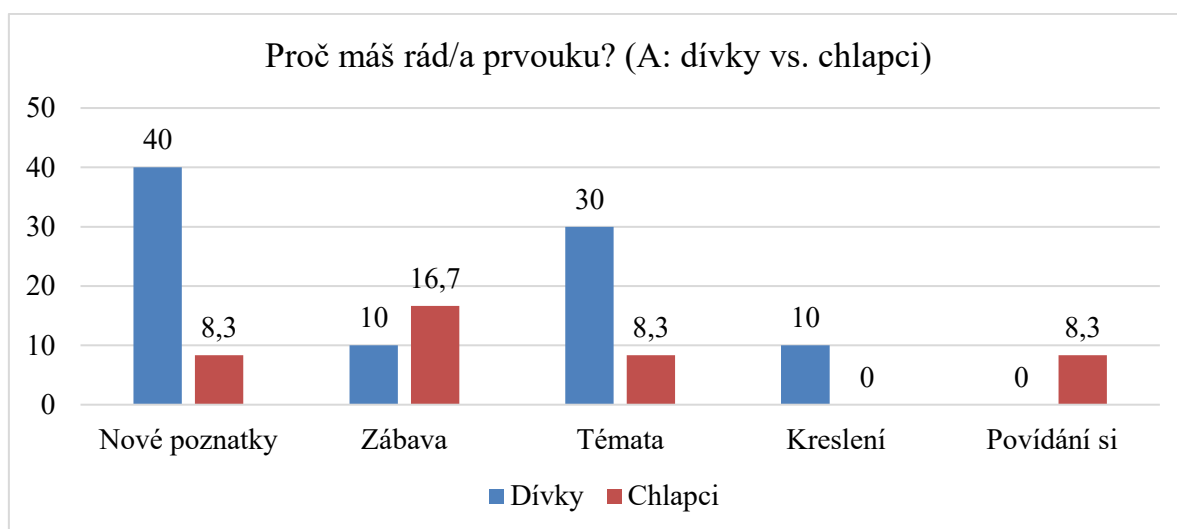
Nuda, jako příčina neoblíbenosti prvouky, byla označena kolem čtvrtiny žáků v obou třídách. Obtížnost je důvodem neoblíbenosti prvouky u 16 % žáků sumativně hodnocených. Povídání si, které se objevilo i jako důvod k oblíbě, je však pro 4,5 % žáků třídy A a 4 % žáků třídy B příčinou jejich neoblíbenosti předmětu. U 4 % žáků hodnocených sumativně se vyskytla špatná známka jako hlavní důvod neoblíbenosti. Graf 6 poskytuje vizuální přehled.



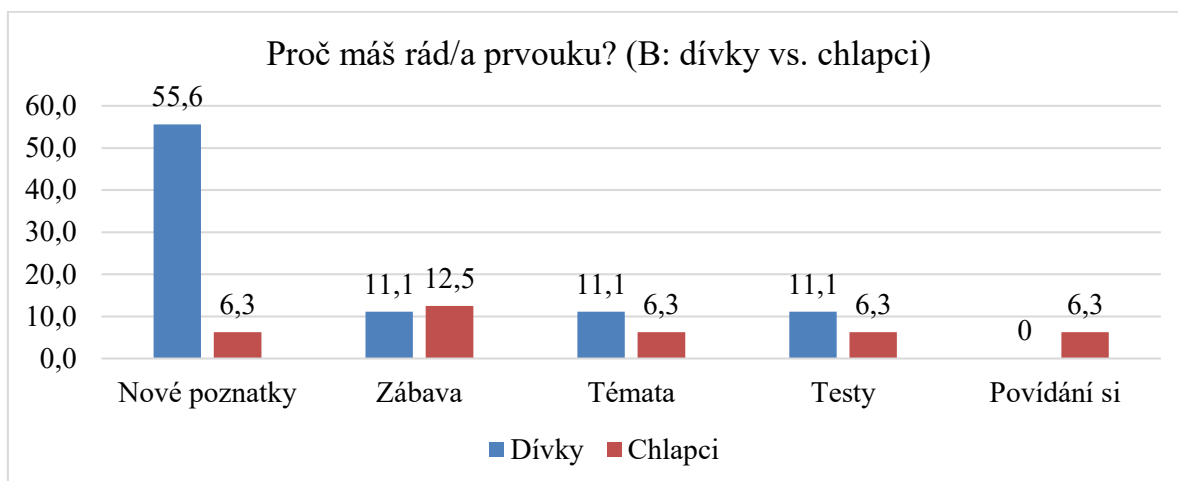
Graf 6: Důvody k neoblíbenosti prvouky

Rozdíly v četnosti odpovědí dívek a chlapců jsou zajímavé. Největší rozdíl je v důvodu získávání nových poznatků. Ve třídě s formativním hodnocením uvedlo tento

důvod 40 % dívek, kdežto chlapců jen 8 %. Obdobně na tom jsou výpovědi druhé třídy, ve které 55,6 % dívek a jen 6,3 % chlapců uvedlo nové poznatky jako příčinu jejich oblíbenosti prvouky. Zábava v hodinách prvouky je důvodem 10 % žákyň a 16,7 % žáků třídy A a 11,1 % dívek a 12,5 % chlapců třídy B. Zajímavá témata zvolilo ve třídě s formativním hodnocením 30 % dívek a pouze 8,3 % chlapců. Sumativně hodnocené žákyně uvedli tento důvod v 11,1 % a jen 6,3 % jejich spolužáků. Tentýž poměr žákyň a žáků v téže třídě uvedlo jako důvod oblíbenosti prvouky psaní testů. 10 % dívek třídy A uvedlo kreslení jako odpověď. 8,3 % chlapců třídy A a 6,3 % chlapců druhé třídy označilo povídání si jako opodstatnění jejich oblíbenosti. Oba grafy, ze kterých vycházíme, jsou poskytnuty níže, viz Graf 7 a 8.

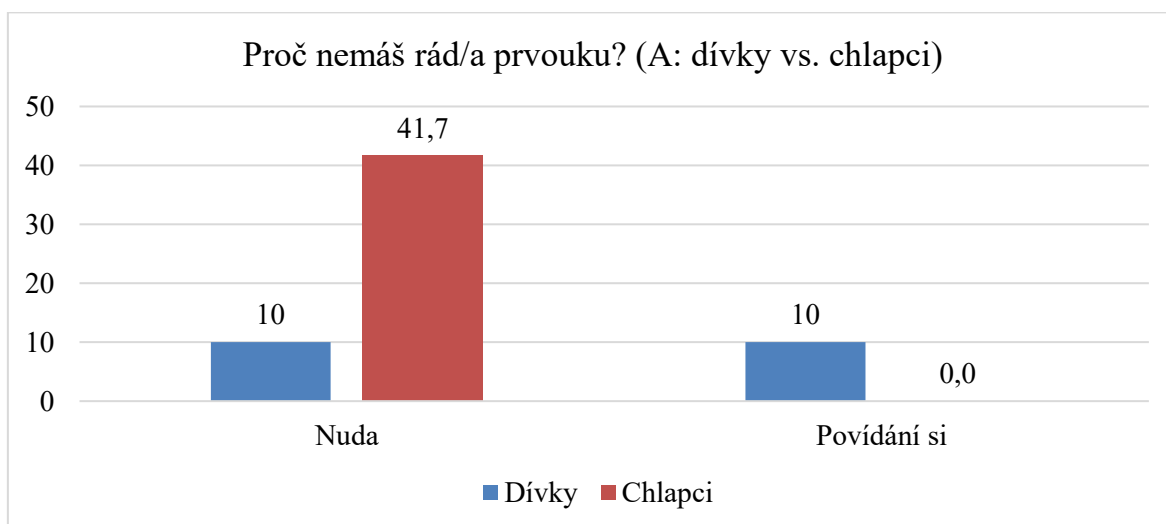


Graf 7: Důvody k oblíbenosti prvouky ve formativně hodnocené třídě

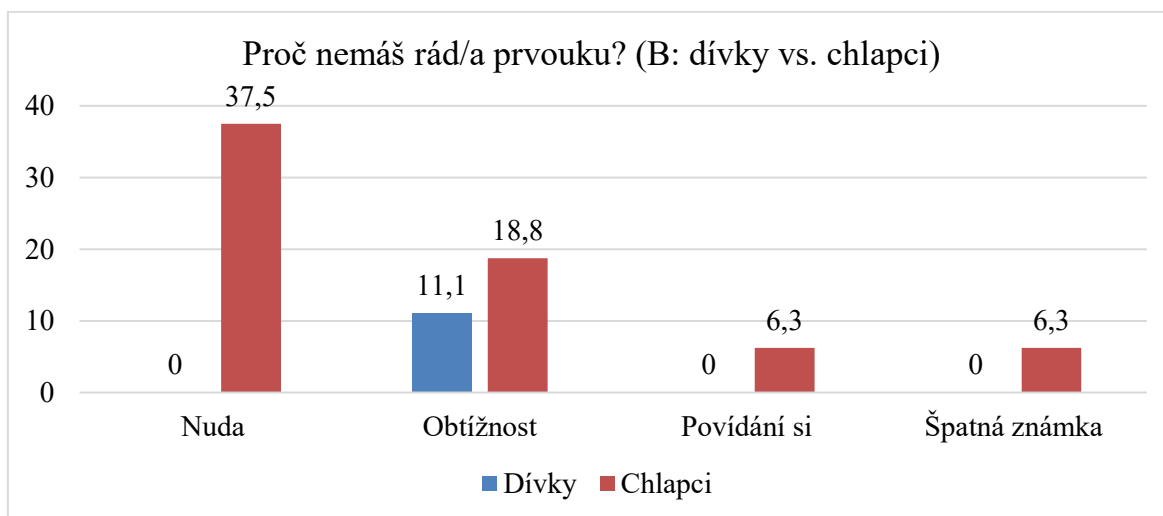


Graf 8: Důvody k oblíbenosti prvouky v sumativně hodnocené třídě

Neoblíbenost prvouky je způsobena opět odlišnými aspekty u chlapců a dívek. Markantní rozdíl můžeme vidět u nudy, kterou jako důvod k neoblíbenosti uvedlo 41,7 % chlapců a pouze 10 % dívek z třídy A. Třída B je na tom obdobným způsobem s 37,5 % u chlapců a 0 % u dívek. Povídání si bylo uvedeno ve třídě s formativním hodnocením, a to 10 % dívek a 6,3 % chlapců z druhé třídy. Dále v sumativně hodnocené třídě odůvodnilo svou nelibost předmětu 11,1 % dívek a 18,8 % chlapců obtížností. Dokonce se objevil i důvod získání špatné známky, a to u chlapců v 6,3 %. Grafické znázornění těchto výsledků je opět k dispozici níže.



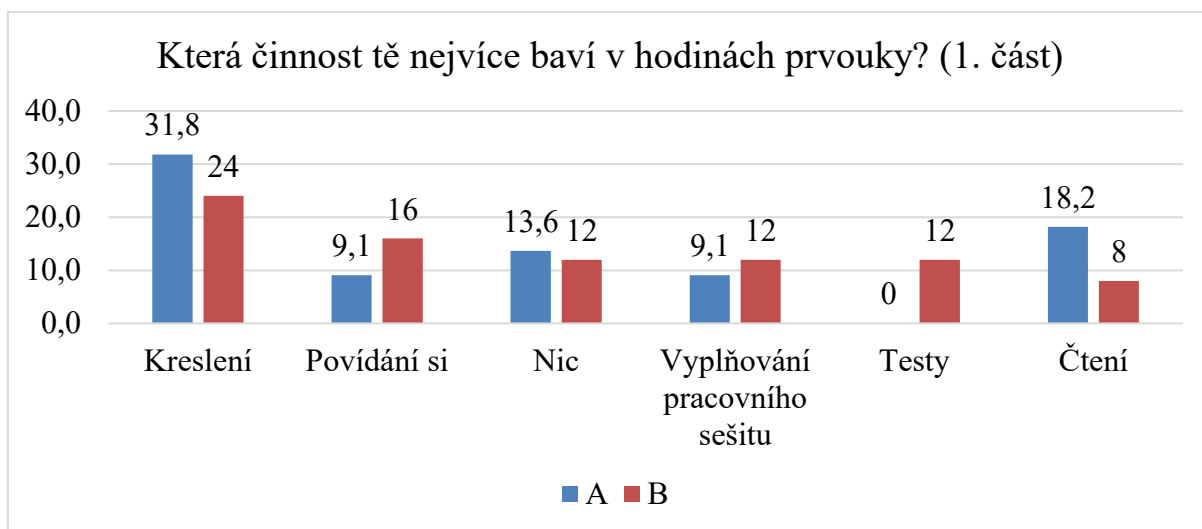
Graf 9: Důvody k neoblíbenosti prvouky ve formativně hodnocené třídě



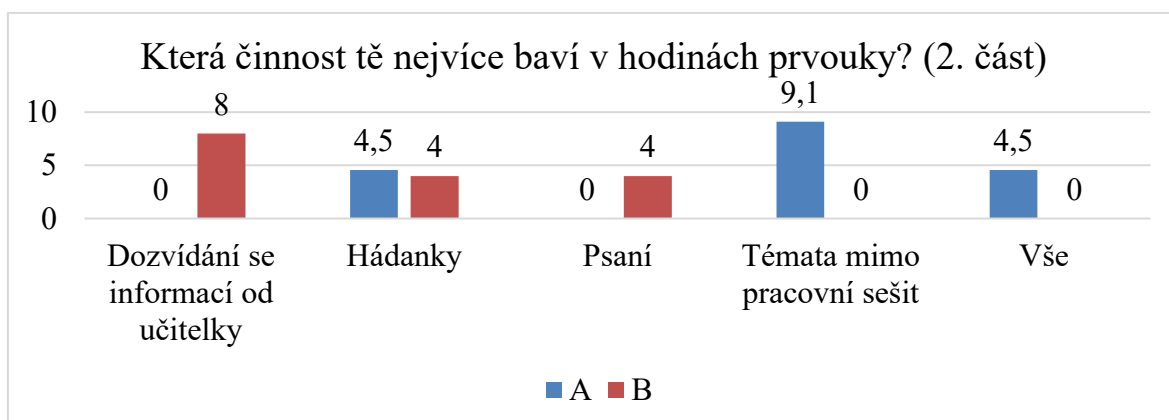
Graf 10: Důvody k neoblíbenosti prvouky v sumativně hodnocené třídě

Položka 3 dotazníku: Nejoblíbenější činnost v prvouce

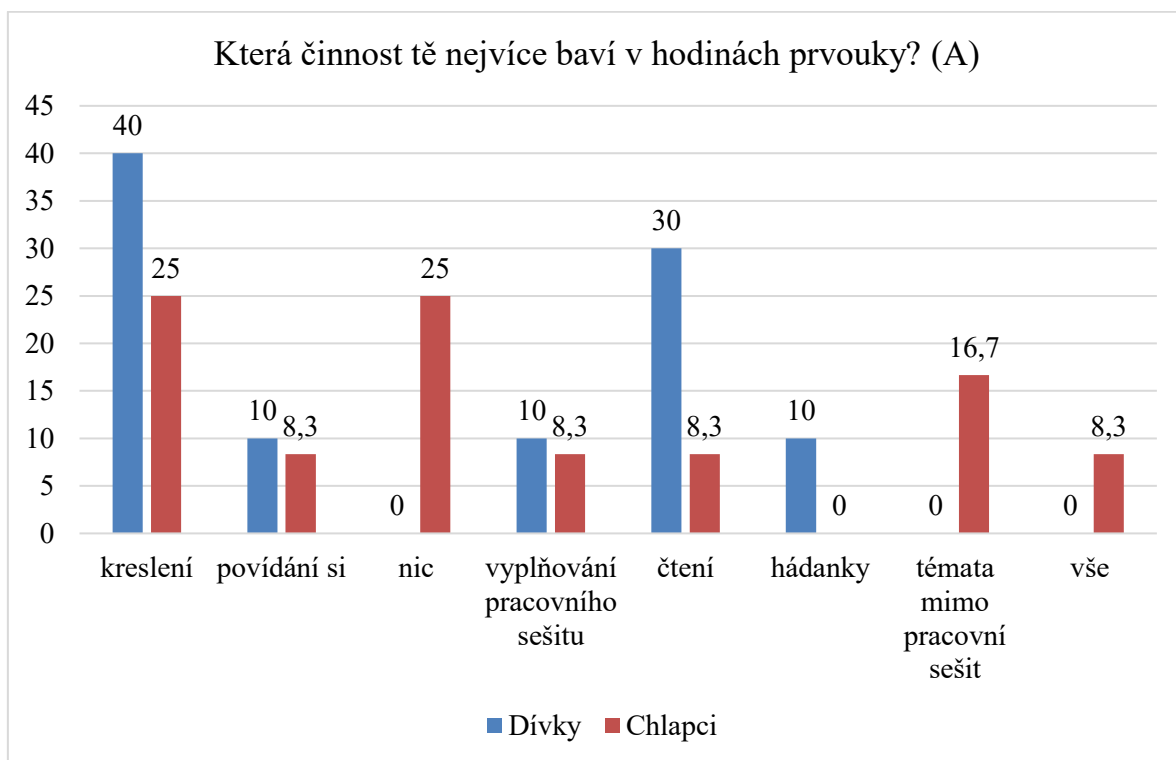
Velké množství různých odpovědí se objevilo v reakci na tuto položku. Nejvíce bylo označeno kreslení jako nejoblíbenější činnost téměř třetinou žáků třídy A, z čehož bylo 40 % dívek a 25 % chlapců, a téměř čtvrtinou žáků z třídy B, složenou z 44 % dívek a osminou chlapců. Aktivita, které jsou založené na rozhovoru učitele s žáky, má nejraději 9,1 % žáků z formativně hodnocené třídy, v zastoupení 10 % žaček a 8,3 % chlapců, a 16 % žáků druhé třídy, skládajících se pouze z chlapců. Žáků, kteří nemají žádnou nejoblíbenější aktivitu, je téměř stejný poměr v obou třídách, a to 13,6 % žáků z třídy A a 12 % z třídy B, přičemž v obou případech se jedná pouze o chlapce. Práce s pracovním sešitem nejvíce baví 9,1 % žáků hodnocených formativně a 12 % žáků hodnocených sumativně. Zde už se objevují výpovědi obou pohlaví s 10 % dívek a 8,3 % chlapců v prvním případě. V případě druhém tomu je třetina dívek a žádní chlapci. Čtení je nejzajímavější pro 13,6 % dětí třídy A, sestávající z 20 % dívek a 8,3 % chlapců, kdežto pro třídu B je to zajímavé pouze pro 8 % dětí, výlučně chlapce. Řešení hádanek má nejraději téměř identická část obou tříd, 4,5 % třídy A, reprezentována pouze jednou dívkou, a 4 % třídy B, složené pouze z jediného chlapce. Sumativně hodnocení žáci dále uvedli například testy, dozvídání se informací od učitelky či psaní. Ve formativně hodnocené třídě má část žáků nejraději vše nebo činnosti mimo pracovní sešit. Podrobné srovnání lze vidět v Grafech 11 až 15.



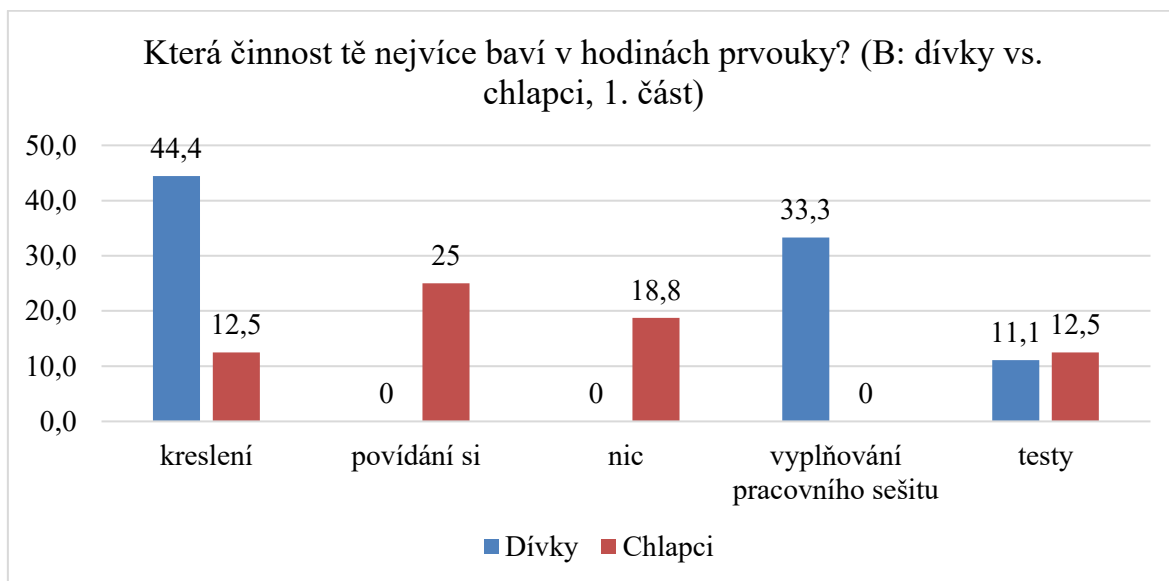
Graf 11: Nejoblíbenější činnosti (1. část)



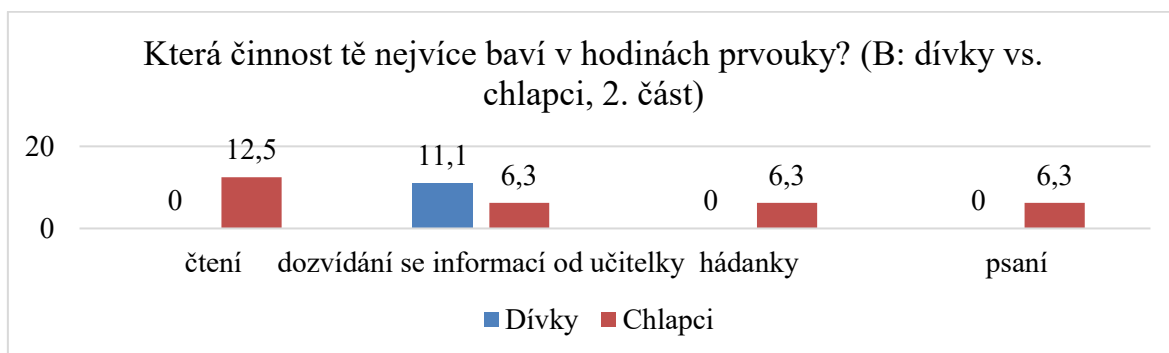
Graf 12: Nejoblíbenější činnosti (2. část)



Graf 13: Nejoblíbenější činnosti žáků hodnocených formativně



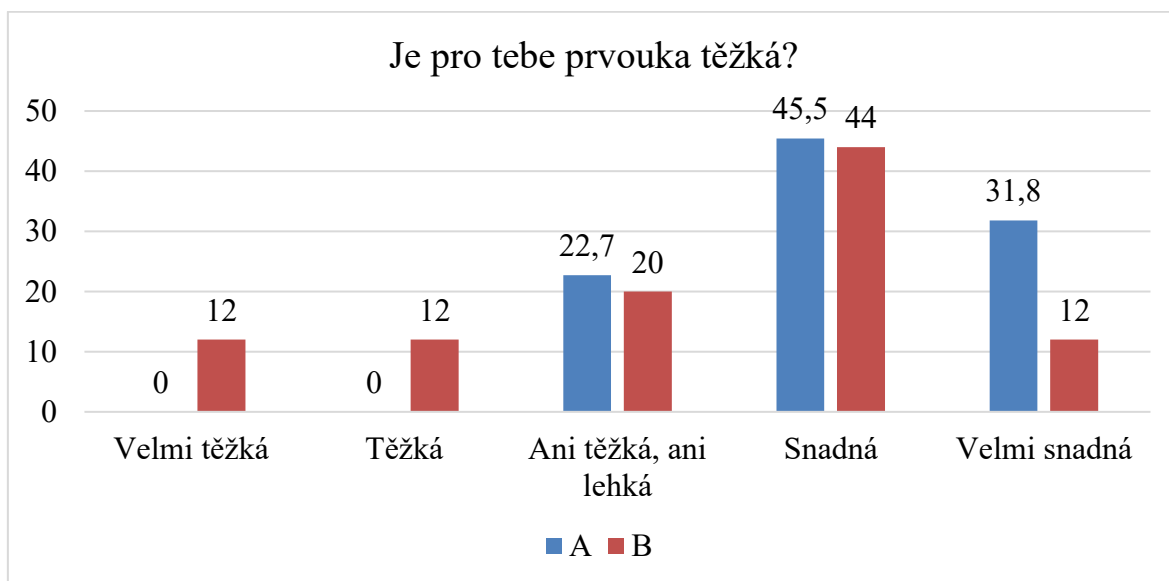
Graf 14: Nejoblíbenější činnosti žáků hodnocených sumativně (1. část)



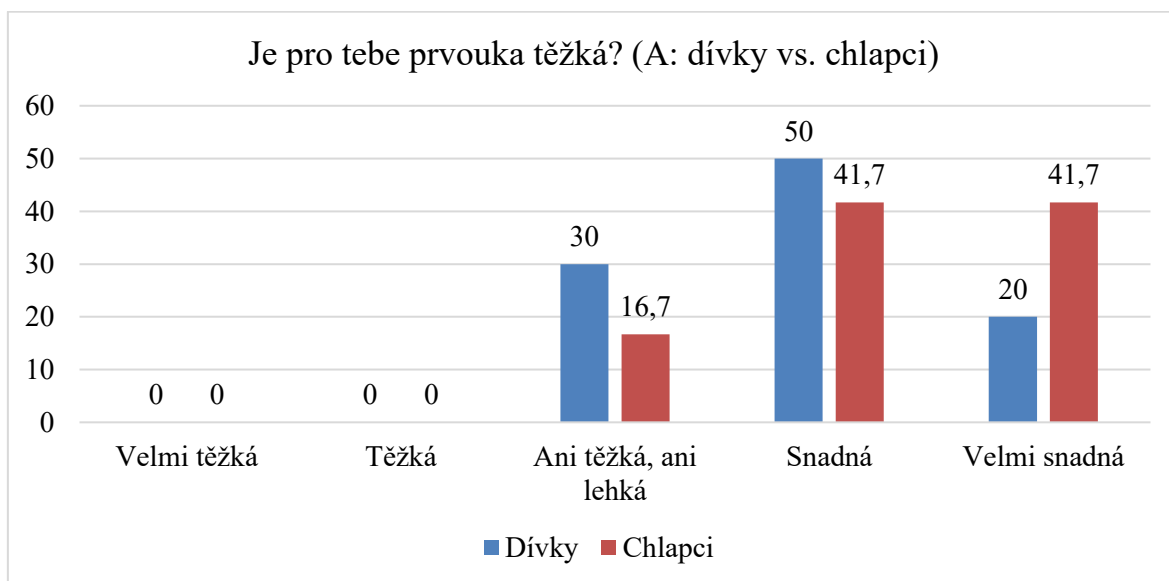
Graf 15: Nejoblíbenější činnosti žáků hodnocených sumativně (2. část)

Položka 4 dotazníku: obtížnost prvouky

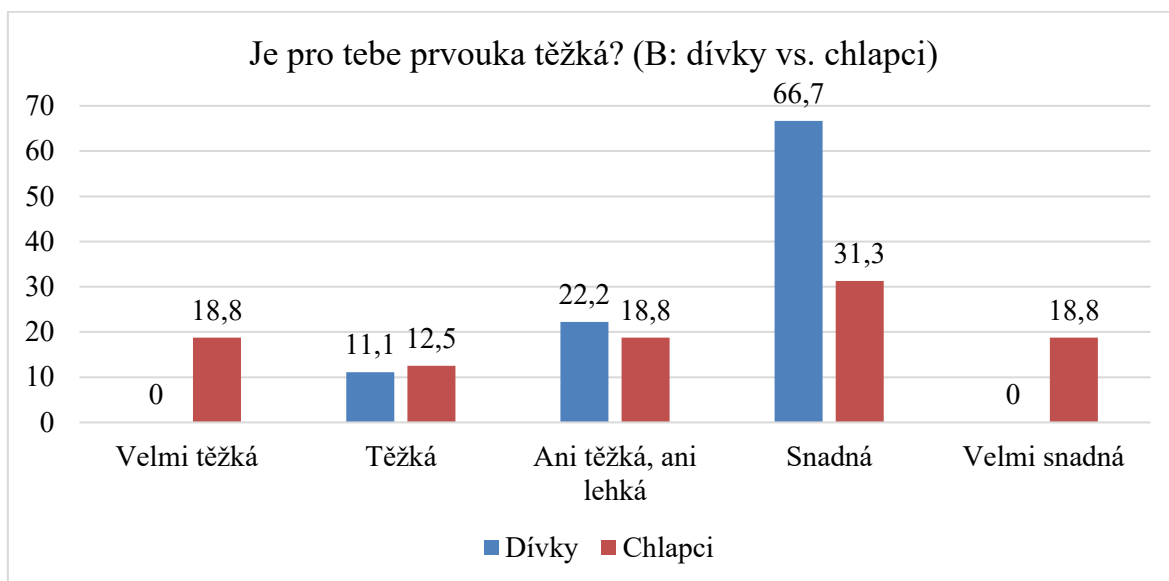
Prvouka je vnímána jako velmi obtížná pouze 12 % žáků třídy se sumativním hodnocením, výhradně chlapci. Jako těžký předmět hodnotí prvouku opět jen žactvo třídy B, ve stejném podílu jako v předchozí možnosti. Nyní se však liší poměrem dívek a chlapců, jelikož 11,1 % žákyň a 12,5 % žáků považuje prvouku jako obtížný předmět. Nevyhraněný názor, co se týče obtížnosti, má 22,7 % respondentů z první skupiny, z čehož 30 % jsou dívky a 16,7 % chlapci, a 20 % z druhé skupiny, jejíž část představuje 22,2 % dívek a 18,8 % chlapců. Prvouka je považována za snadnou téměř stejnou částí žáků obou tříd, a to 45,5 % dětí z třídy A, sestávající z poloviny dívek a 41,7 % chlapců, a 44 % dětí z třídy B, z čehož 66,7 % tvoří žákyně a necelou třetinu žáci. Jako velmi snadná je prvouka viděna 31,8 % žáků hodnocených formativně, konkrétně 20 % dívek a 41,7 % chlapců, a 12 % žáků hodnocených sumativně, výhradně chlapci. Grafy 16 až 18 představující odpovědi obou skupin jsou níže k nahlédnutí.



Graf 16: Obtížnost prvouky



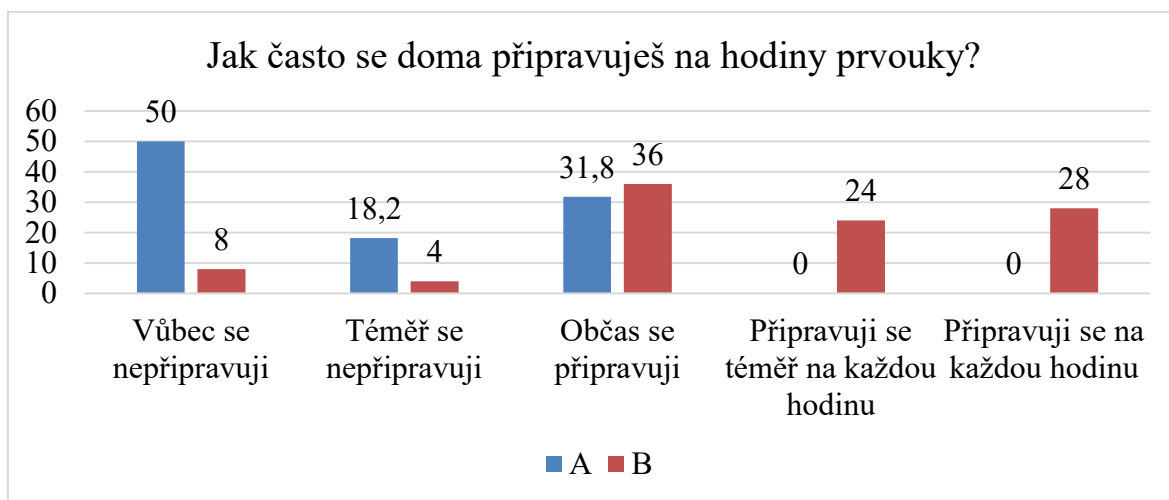
Graf 17: Obtížnost prvouky vnímaná žáky hodnocenými formativně



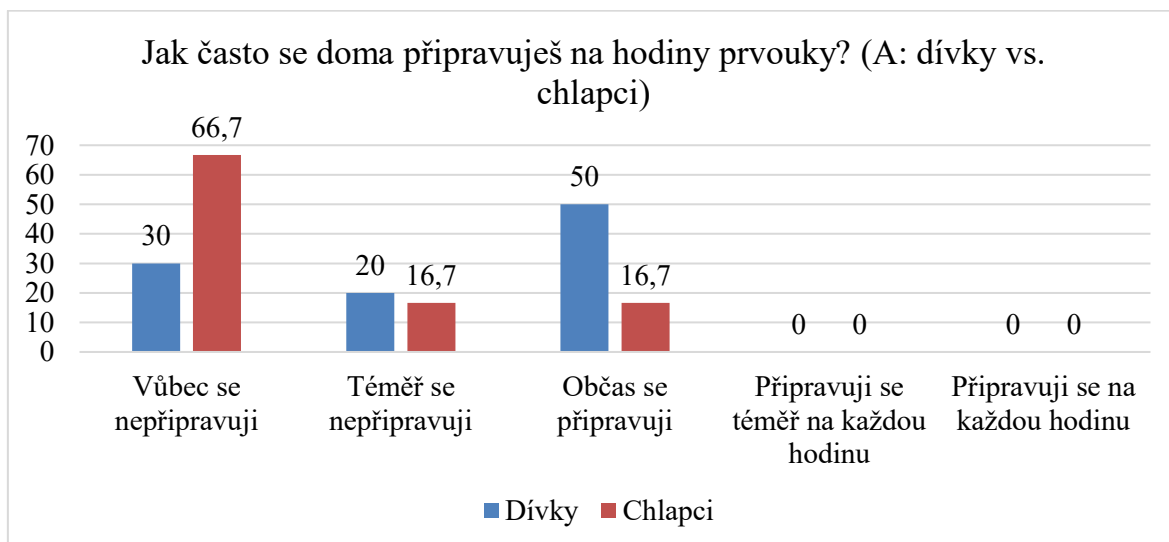
Graf 18: Obtížnost prvouky vnímaná žáky hodnocenými sumativně

Položka 5 dotazníku: četnost přípravy na výuku prvouky

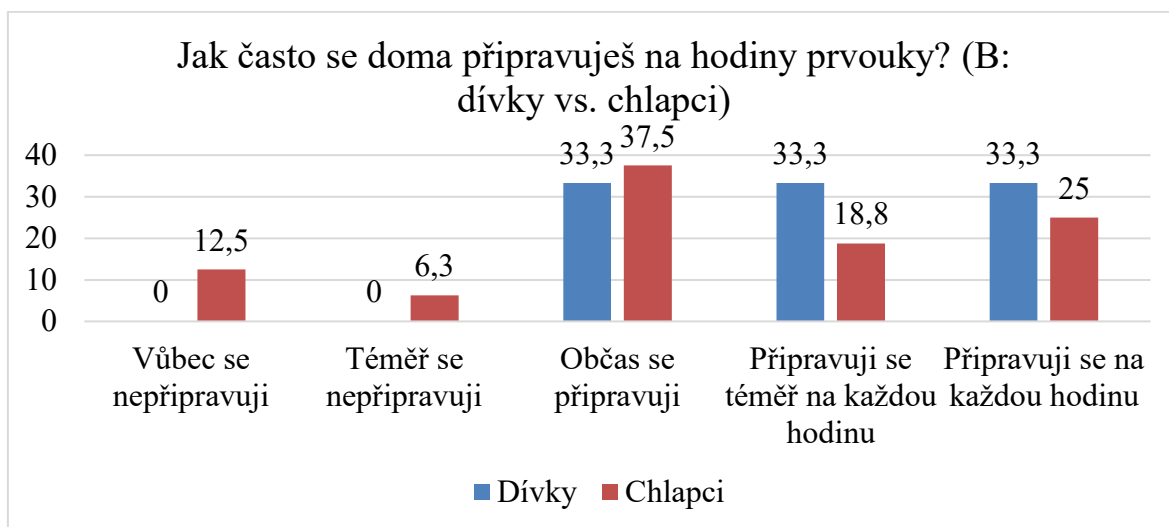
Z dotazníků bylo zjištěno, že přesně polovina respondentů z třídy A se vůbec nepřipravuje na hodiny prvouky. Tato část je tvořena 30 % dívek a 66,7 % chlapců. Ve třídě B se nachází pouze 8 % žáků, kteří se nijak nepřipravují, výlučně chlapci. Žáků z formativně hodnocené třídy, kteří se téměř nepřipravují, je 18,2 % a ze sumativně hodnocené třídy jsou to pouze 4 % respondentů, kteří jsou opět jen chlapci. Kdežto v rámci oněch 18,2 % se skrývá 20 % žaček a 16,7 % žáků. Téměř třetina žáků třídy A, tvořena polovinou celkového počtu dívek a 16,7 % chlapců, uvedla, že se občas připravuje na výuku. Ve druhé třídě tuto možnost zvolilo 36 % žáků, z čehož tvoří třetina dívek a 37,5 % chlapců. Zbývající dvě odpovědi jsou pouze záležitostí třídy hodnocené sumativním způsobem. 24 % žáků, konkrétně třetina dívek a 18,8 % chlapců, se připravuje téměř na každou hodinu. Zbylých 28 % dětí, tvořených třetinou dívek a čtvrtinou chlapců, se připravuje na každou hodinu prvouky. Grafy 19 až 21 představují vizuální zpracování výsledků.



Graf 19: Četnost přípravy žáků



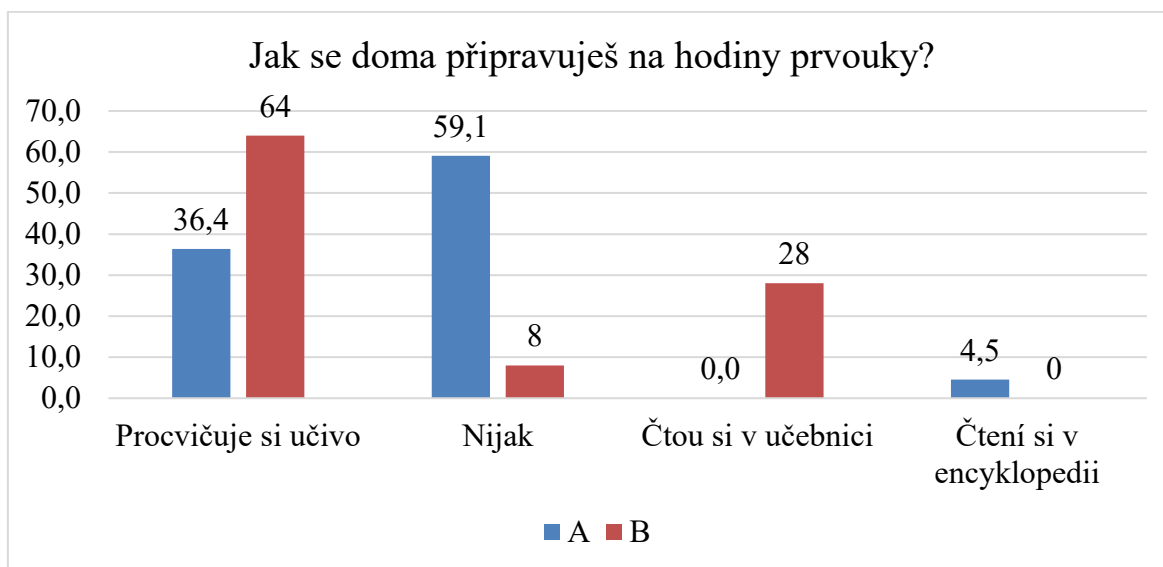
Graf 20: Četnost přípravy žáků hodnocených formativně



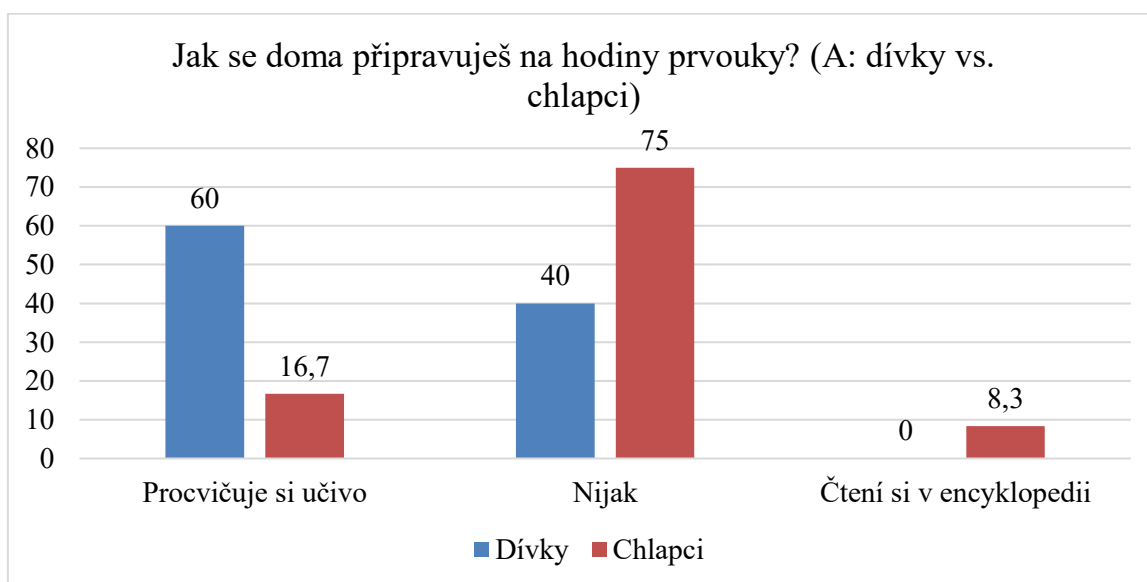
Graf 21: Četnost přípravy žáků hodnocených sumativně

Položka 6 dotazníku: způsob přípravy žáků na hodiny prvouky

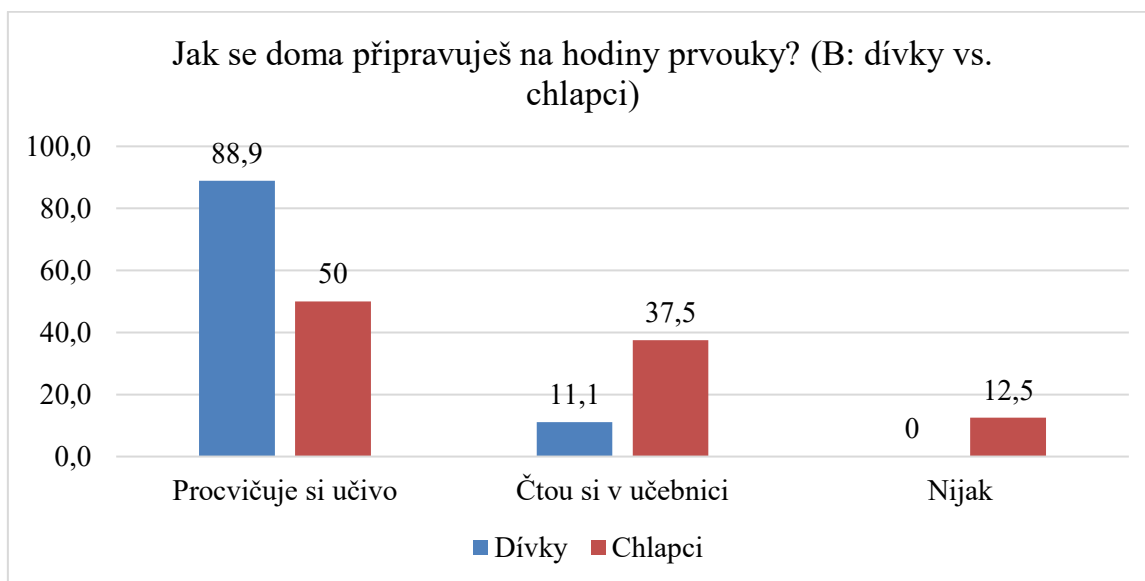
Žáci, kteří jsou hodnocení formativně, si procvičují učivo v počtu 36,4 %, z čehož 60 % dívek a 16,7 % chlapců představuje tento počet. Oproti tomu ze sumativně hodnocené třídy si učivo procvičuje 64 % žáků, skládající se z 88,9 % dívek a 50 % chlapců. Respondenti mnohdy podrobněji uváděli, co si přesně procvičují. Procvičují si například aktuální učivo, učivo, které jim příliš nejde, nebo pouze učivo, které se objeví v testu. Další odpovědí bylo „nijak“, kterou uvedlo 59,1 % žáků třídy A, sestávající z 40 % dívek a tři čtvrtiny chlapců. Ze třídy B napsalo tuto odpověď jen 8 % žáků, výhradně chlapci. 28 % sumativně hodnocených žáků, skládající se z 11,1 % dívek a 37,5 % chlapců, také uvedlo specifitější odpověď, a to že si čtou v učebnici aktuální učivo. 4,5 % žáků, absolutní četností jeden chlapec, uvedlo, že si čte v encyklopedii. Grafy vyjadřující tyto hodnoty jsou k nalezení níže.



Graf 22: Způsob přípravy žáků na hodiny prvouky



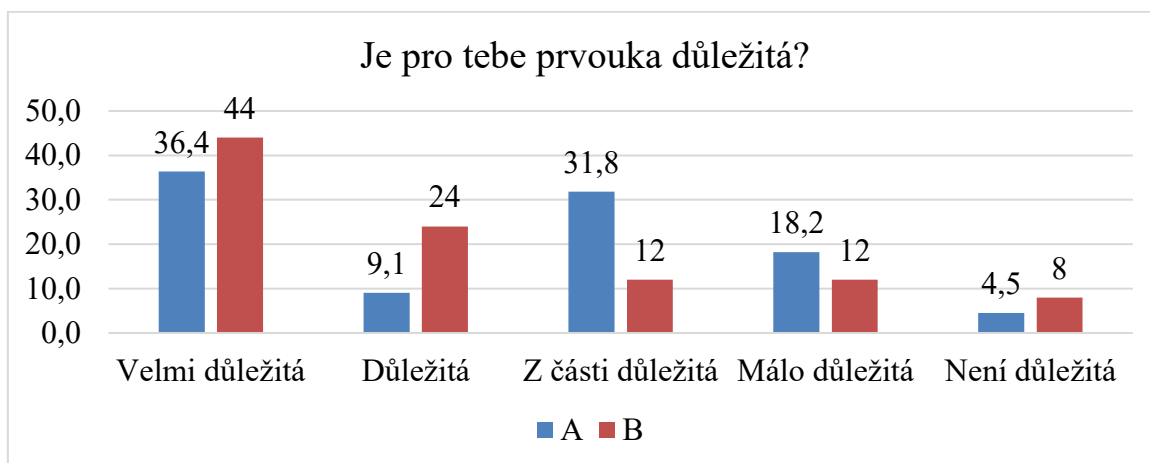
Graf 23: Způsob přípravy žáků hodnocených formativně na hodiny prvouky



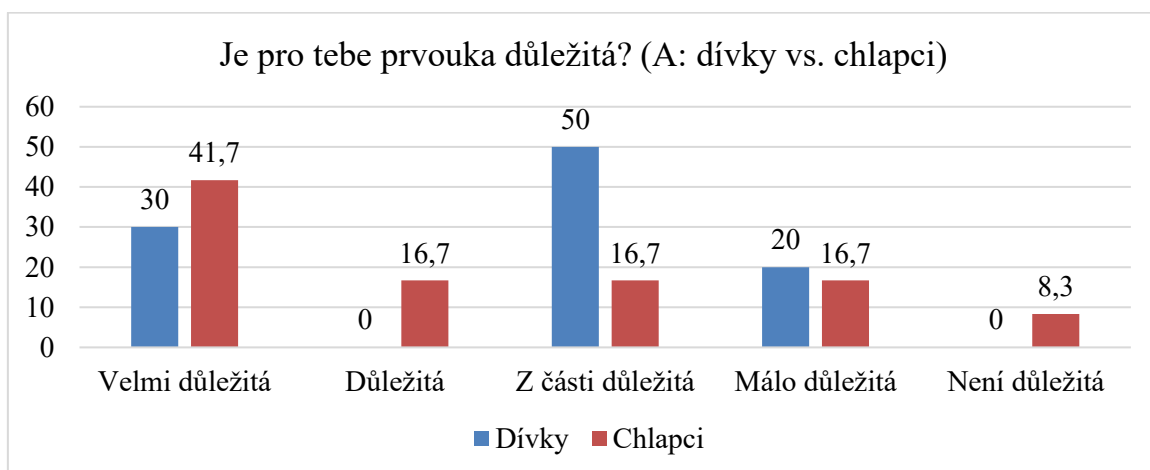
Graf 24: Způsob přípravy žáků hodnocených sumativně na hodiny prvouky

Položka 7 dotazníku: důležitost prvouky

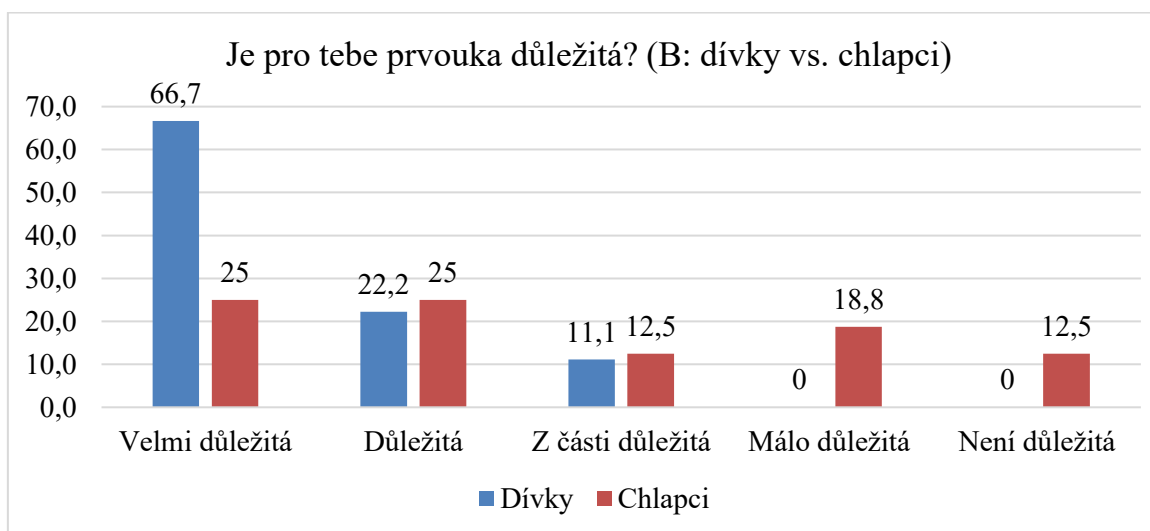
Velká část žáků obou tříd považuje prvouku jako velmi důležitý předmět. Ze třídy hodnocené formativně je tomu 36,4 % žáků, konkrétně 30 % dívek a 41,7 % chlapců. V sumativně hodnocené třídě takto odpovědělo 44 % respondentů, skládající se z 22,2 % žákyň a čtvrtiny žáků. Jako důležitý předmět je prvouka vnímána 9,1 % žáků třídy A, a to výlučně chlapci, a 24 % žáků ze třídy B, sestávající přesně 22,2 % dívek a 25 % chlapců. Z části důležitá je pro téměř třetinu žáků hodnocených formativně, pro 50 % dívek a 16,7 % chlapců, a pro 12 % dětí, které jsou hodnoceny sumativně, konkrétně 11,1 % žákyň a 12,5 % žáků. 18,2 % respondentů z první skupiny, a to 20 % dívek a 16,7 % chlapců, nepovažuje prvouku za důležitou. Z druhé skupiny zvolilo tuto možnost 12 % žáků, pouze chlapci. Poslední variantu odpovědi uvedlo jen 4,5 % dětí třídy A a 8 % žáků ze třídy B, v obojím případě se jednalo pouze o chlapce. Opět uvádíme níže veškeré grafy použité k slovnímu popisu.



Graf 25: Důležitost prvouky



Graf 26: Důležitost prvouky vnímaná ve třídě s formativním hodnocením

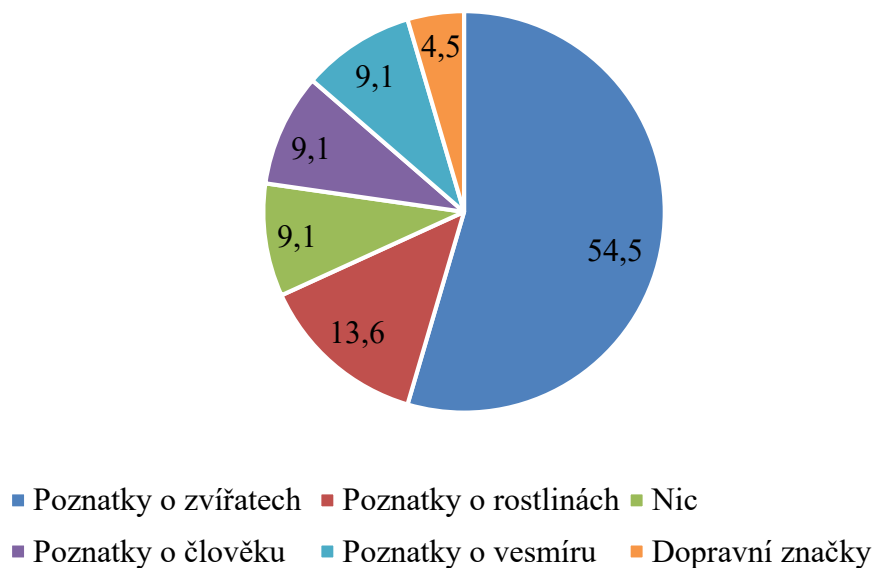


Graf 27: Důležitost prvouky vnímaná ve třídě se sumativním hodnocením

Položka 8 dotazníku: konkrétní důležitý poznatek

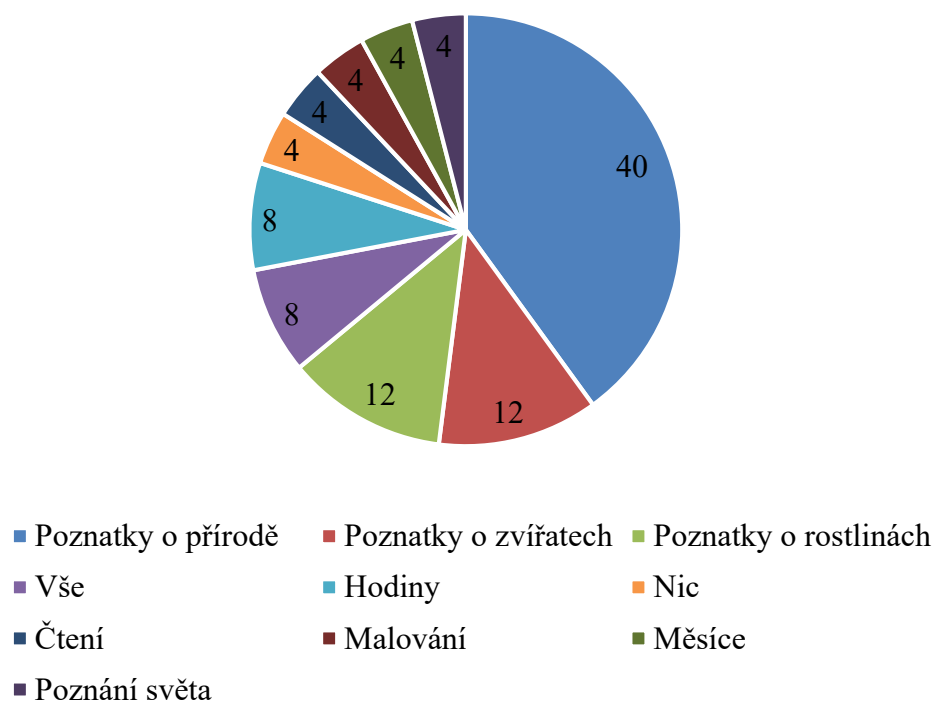
U této otázky byla rozličnost odpovědí nejširší. Ze třídy A uvedla nadpoloviční většina, přesně polovina dívek a 58,3 % chlapců, poznatky o zvířatech jako nejdůležitější informaci, kterou si odnáší z hodin prvouky. Ve třídě B uvedlo poznatky o zvířatech pouze 12 % žáků, a to 11,1 % dívek a 12,5 % chlapců. Mezi konkrétními odpověďmi se objevovalo například „vývoj žáby“, „části těla zvířat“ nebo „názvy zvířat – samec, samice, mládě“. 13,6 % respondentů první skupiny, 20 % dívek a 8,3 % chlapců, považuje poznatky o rostlinách za nejdůležitější. Ze druhé skupiny tomu je 12 % žáků, a to 11,1 % dívek a 12,5 % chlapců. V odpovědích žáci uváděli například „názvy květin“, poznání jedovatých rostlin „vím už rozeznat modré oko od borůvek“ nebo poznávání stromů. V obou skupinách se vyskytla odpověď „nic“, a to 9,1 % ve skupině hodnocené formativně a 4 % ve skupině hodnocené sumativně. Tento typ odpovědi uváděli pouze chlapci. Ve třídě A považují někteří žáci za důležité poznatky o člověku, vesmíru či poznání dopravních značek. Ve třídě B považuje 40% část žáků, konkrétně 44,4 % dívek a 37,5 % chlapců, poznatky o přírodě za nejdůležitější. Vyskytly se odpovědi jako „poznám houby“ nebo „díky přírodě žijeme“. Další věci, které považují žáci druhé skupiny za důležité, jsou například hodiny, měsíce, poznání světa či zkrátka vše. Ojediněle se také objevilo malování a čtení jako důležitá činnost, kterou se žáci díky prvouce naučili. Grafy 28 až 32 ukazující jednotlivé odpovědi s přesnými hodnotami jsou k dispozici níže.

Co důležitého ses díky prvouce naučil/a? (A)

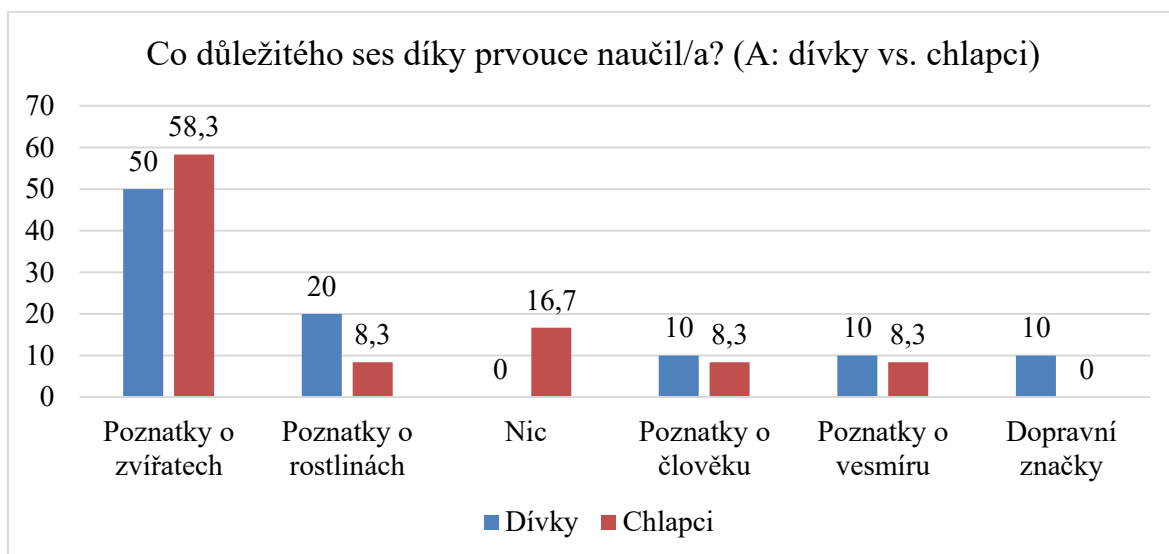


Graf 28: Poznatky považované za důležité žáky hodnocenými formativně

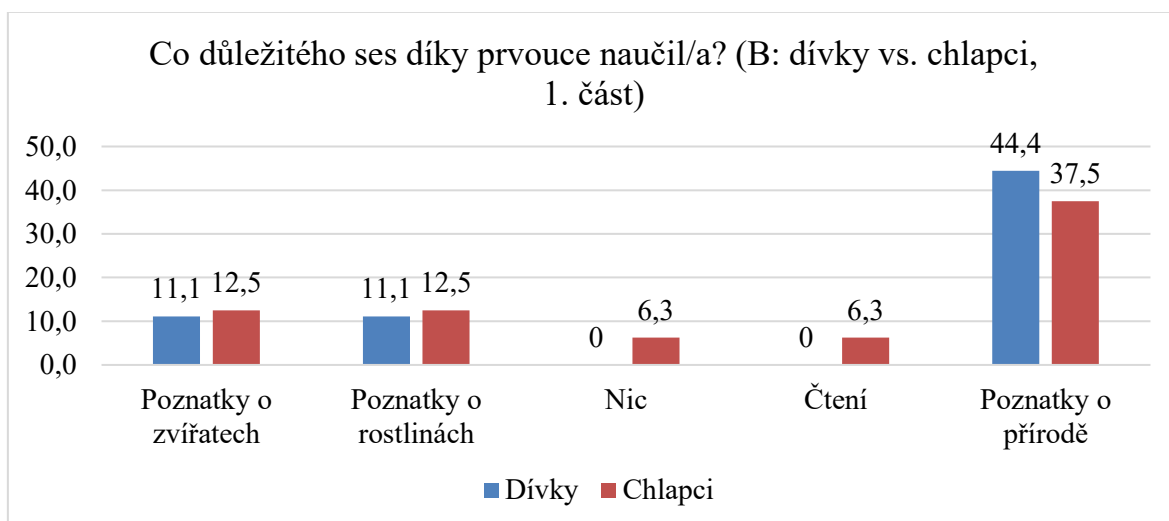
Co důležitého ses díky prvouce naučil/a? (B)



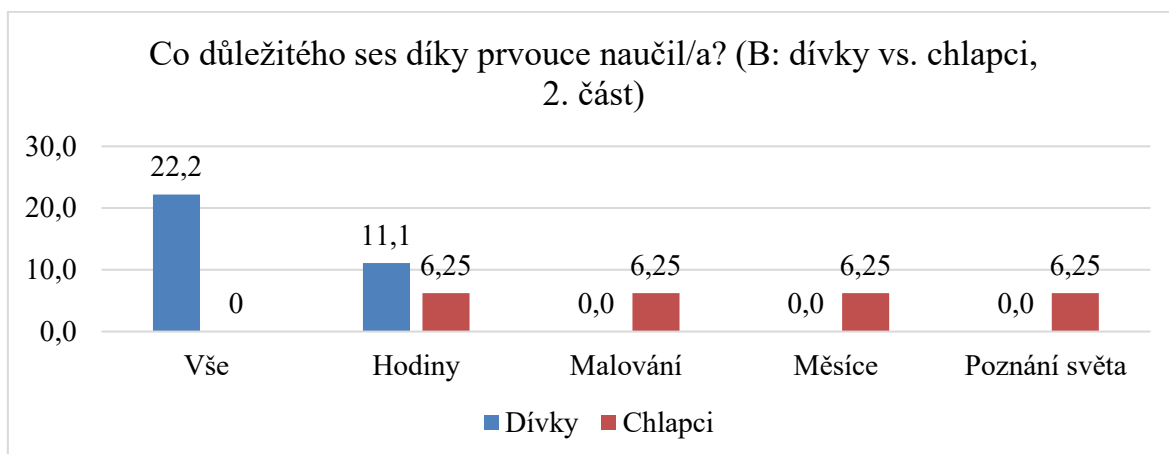
Graf 29: Poznatky považované za důležité žáky hodnocenými sumativně



Graf 30: Poznatky považované za důležité žáky hodnocenými formativně (dívky vs. chlapci)



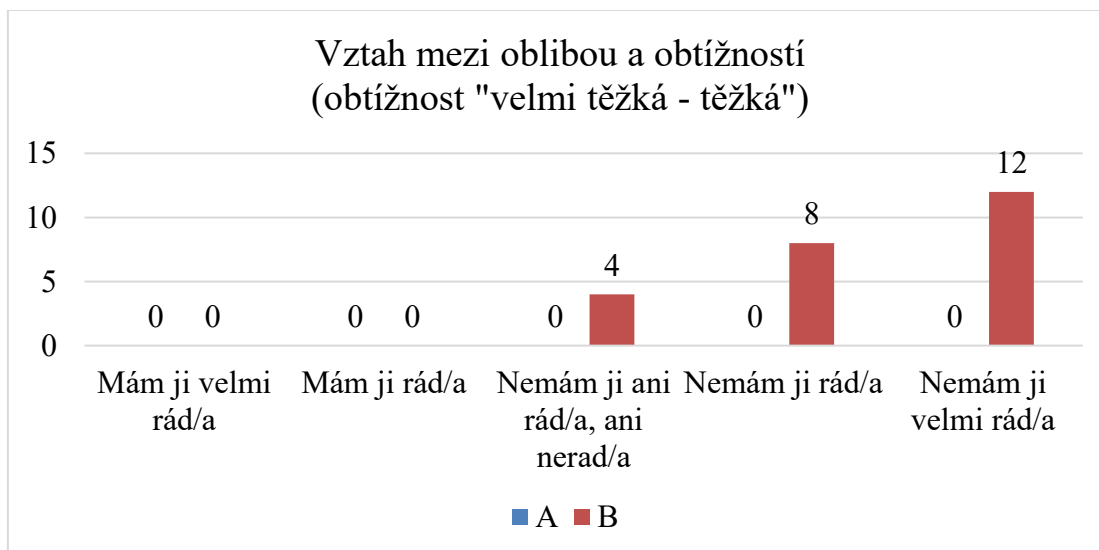
Graf 31: Poznatky považované za důležité žáky hodnocenými sumativně (dívky vs. chlapci, 1. část)



Graf 32: Poznatky považované za důležité žáky hodnocenými sumativně (dívky vs. chlapci, 2. část)

Porovnání položek 1 a 4: vztah mezi oblibou a obtížností

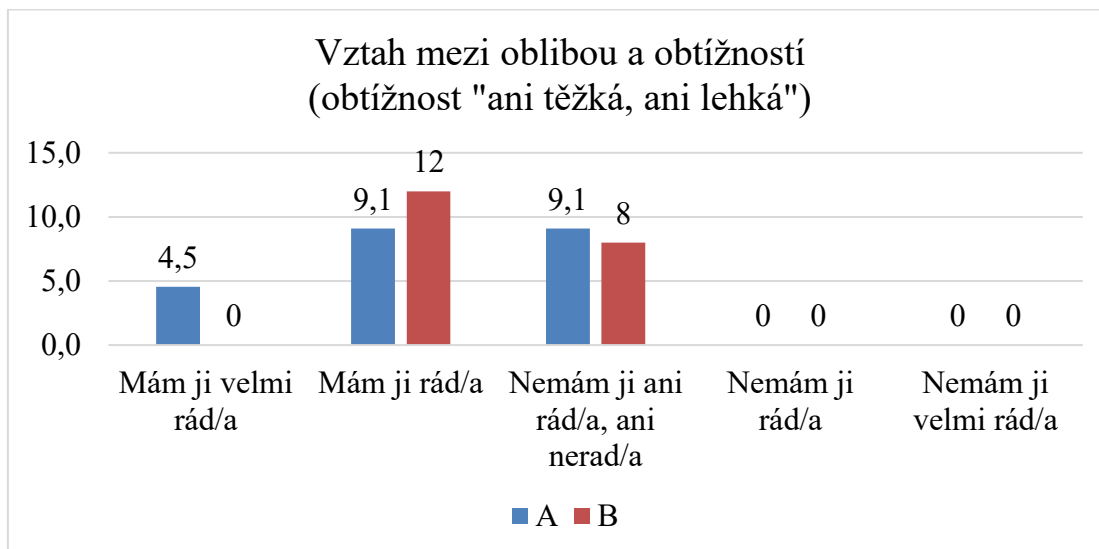
Ze získaných dat se nabízí některá z nich mezi sebou vzájemně porovnat. Jako významný se nám jeví vztah mezi oblibou žáků k prvouce s jejich vnímáním obtížnosti předmětu. Jak již bylo řečeno výše v rámci první položky, pouze žáci hodnocení sumativně považují prvouku za velmi těžkou či těžkou. Přičemž s jejich neoblíbeností předmětu vzrůstá i jejich vnímání obtížnosti, vždy o 4 %. Grafické znázornění je k vidění na grafu 33.



Graf 33: Vztah mezi oblibou a obtížností (obtížnost "velmi těžká - těžká")

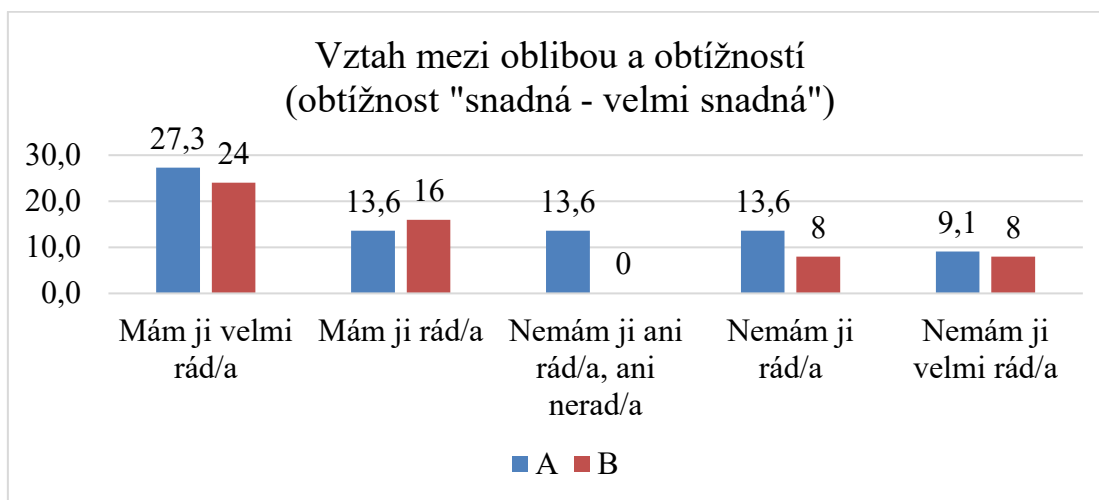
Rozdíly ve vztahu mezi oblibou a obtížností u žáků, kteří hodnotí prvouku jako přiměřeně obtížnou, nejsou příliš vysoké. 4,5 % žáků formativně hodnocených má prvouku velmi rádo, kdežto ze sumativně hodnocených žáků nikdo. Z formativně hodnocených žáků,

kteří mají rádi prvouku, bylo 9,1 %, kdežto ze sumativně hodnocených jich bylo o 3 % více. U možnosti „Nemám ji ani rád/a, ani nerad/a“ byl rozdíl mezi žáky jednotlivých tříd pouze 1 %. Tato data lze vyčíst z grafu 34, který je uveden níže.



Graf 34: Vztah mezi oblibou a obtížností (obtížnost "ani těžká, ani lehká")

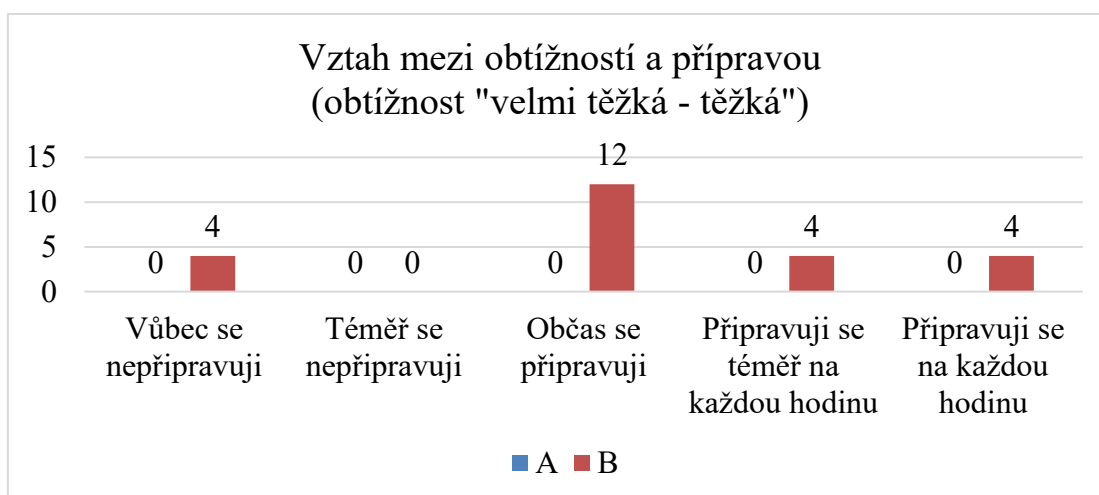
Nejvýraznější vztah mezi oblibou a obtížností lze sledovat u možnosti „Mám ji velmi rád/a“. 27,3 % žáků třídy A a 24 % žáků třídy B má prvouku velmi rádo a zároveň považují prvouku za snadný předmět. Pouze žáci formativně hodnocené třídy uvedli v 13,6 %, že nemají prvouku ani rádi, ani neradi. Dále v souvislosti s vnímáním prvouky jako snadného předmětu uvedlo 13,6 % žáků třídy A a 8 % žáků třídy B, že prvouku nemají rádi. Mezi 8 a 9 % žáků obou tříd nemá prvouku velmi rádo. Veškerá data týkající se tohoto vztahu jsou k nahlédnutí v grafu 35, který je níže.



Graf 35: Vztah mezi oblibou a obtížností (obtížnost "snadná - velmi snadná")

Porovnání položek 4 a 5: vztah mezi vnímáním obtížnosti a přípravou

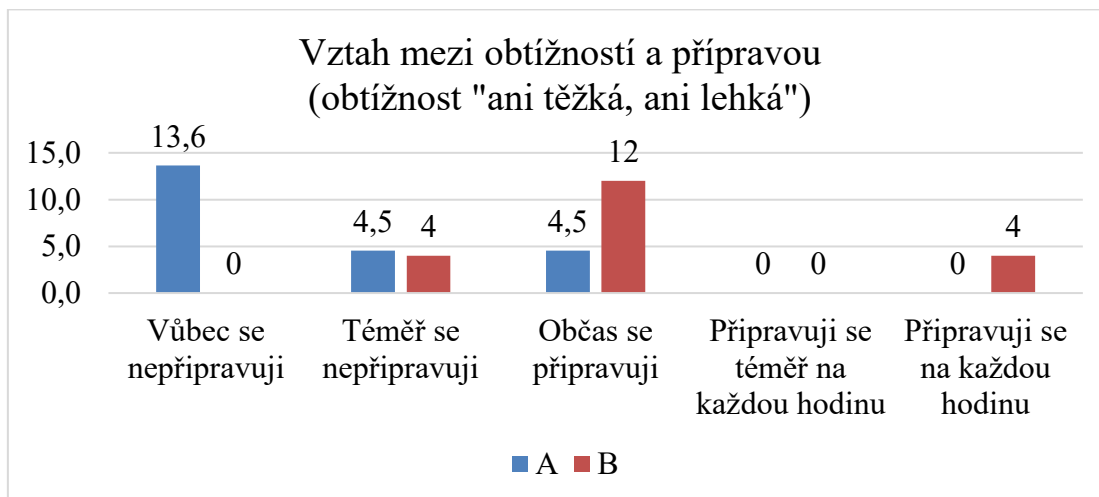
Stejnak jako v předchozím porovnání nám připadalo zajímavé zabývat se porovnáním vztahu mezi obtížností předmětu a přípravou žáků na něj. Žáci sumativně hodnocené třídy, kteří hodnotí prvouku jako obtížnou, se vůbec nepřipravují ve 4 %, ve 12 % se připravují občas a po 4 % se připravují téměř na každou hodinu a na každou hodinu. Tato data jsou k nahlédnutí v grafu 36.



Graf 36: Vztah mezi vnímáním obtížnosti a přípravou (obtížnost "velmi těžká - těžká")

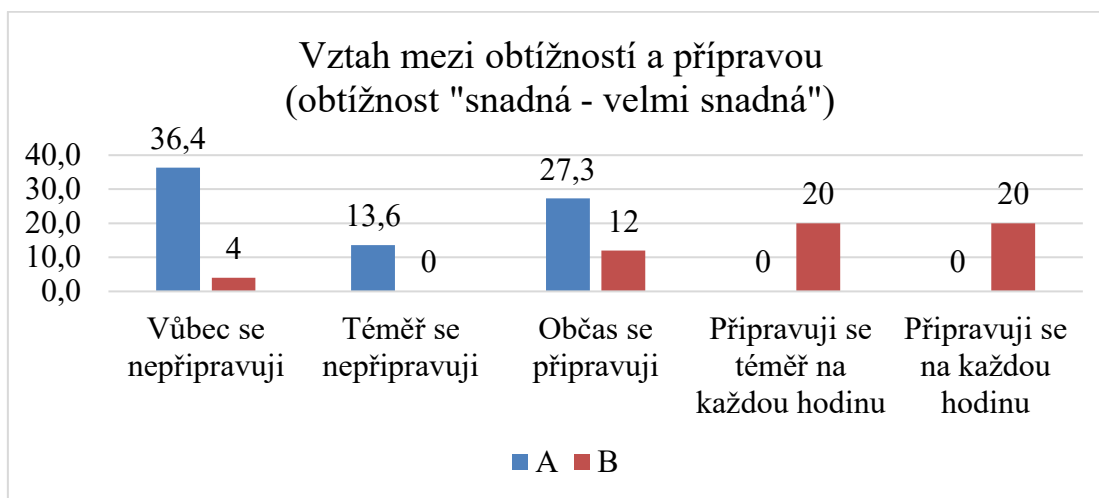
Žáci formativně hodnocené třídy, kteří považují prvouku jako přiměřeně obtížnou, se vůbec nepřipravují na hodiny prvouky v 13,6 %. Žádný ze sumativně hodnocených žáků tuto možnost neuvedl. Ve stejném poměru obou tříd, a to kolem 4 %, uvedli žáci, že se téměř nepřipravují. Občasnou přípravu na prvouku uvedlo 12 % sumativně hodnocených žáků,

kdežto formativně hodnocených jen 4,5 %. Jako další možnost byla uvedena už jen příprava na každou hodinu prvouky, ale pouze 4 % sumativně hodnocených žáků. Veškerá data dokazující tento vztah jsou k vidění v grafu 37.



Graf 37: Vztah mezi vnímáním obtížnosti a přípravou (obtížnost "ani těžká, ani lehká")

Formativně hodnocených žáků, kteří se nepřipravují na hodiny prvouky a považují ji za snadný předmět, je 36,4 %. Oproti tomu pouze 4 % sumativně hodnocených žáků uvedlo ten samý názor. 13,6 % respondentů třídy A v souvislosti s nízkou obtížností uvedlo, že se téměř nepřipravují. Tuto možnost nezvolil nikdo ze sumativně hodnocené třídy. Občasnou přípravu označilo 27,3 % žáků hodnocených formativně a pouze 12 % žáků hodnocených sumativně. Možnosti s častější přípravou uvedli pouze žáci sumativně hodnocené třídy po 20 %. Graf 38 představuje grafické uspořádání těchto dat.



Graf 38: Vztah mezi vnímáním obtížnosti a přípravou (obtížnost "snadná - velmi snadná")

4.2.2 Sběr a zpracování dat z interview

Interview s učitelkou formativně hodnocené třídy

Sběr dat z interview probíhal nejprve s učitelkou, která používá formativní hodnocení ve své třídě. Rozhovor probíhal po skončení vyučování a trval celkem dvacet pět minut. Se souhlasem učitelky byl pořízen z interview audiozáznam pro pozdější zpracování. Celý přepis rozhovoru je k nahlédnutí za shrnutím rozhovoru, které poskytujeme v následujících řádcích.

Paní učitelka formativně hodnocené třídy přiznává, že prvouka není její nejoblíbenější předmět a obává se, že tento její vztah žáci vnímají a odráží se v jejich vlastním vztahu k prvouce. Současně však dodává, že si cestu k prvouce hledá a myslí si, že s budoucí třídou se její vztah k tomuto předmětu zlepší. Jako hlavní důvod své nízké oblíbenosti přičítá nedostatečným znalostem z témat prvouky. Tento důvod ovlivňuje i učitelčin názor na to, které poznatky z prvouky jsou podle ní nejdůležitější naučit. Za nejdůležitější považuje naučit děti základy, například poznávat květiny, jaké různé věci můžeme pozorovat v různých ročních obdobích a také poznatky o zvířatech, například pojmenovat části těla. Paní učitelka také zmiňuje, že se s žáky baví nad rámec učiva o aktuálních tématech, například o jednotlivých mezinárodních dnech. Tato aktuální témata ji připadají také velmi důležitá, ale tím, že to neprobírají výlučně v prvouce, tak je toho názoru, že žáci toto nevnímají jako prvouku. Další aktivity, které nevnímají žáci jako prvouku, jsou čtení textů o tématech z prvouky, nebo práce s encyklopedií v rámci českého jazyka.

Co se týče učitelčina pohledu na vztahy jejich žáků k prvouce, myslí si, že spíše většina žáků má neurčitý vztah nebo že ji spíš nemají rádi. Vyjádřila nad tím svou starost a chtěla by se dozvědět, čím to je a jak případně tento vztah vylepšit. Nemyslí si však, že by to mohlo být obtížností, protože pokládá prvouku jako velmi snadnou. Toto tvrzení je založené na základě proběhlých třídních schůzek, na kterých žáci vyjádřili, že jim z prvouky nejvíce jdou zvířata a lidské tělo. Jediné, v čem cítili, že mají „mezery“, bylo poznávání květin. Učitelka si nemyslí, že by její žáci vnímali prvouku jako významný předmět. Spíše se domnívá, že si to myslí o jiných předmětech jako je matematika nebo český jazyk. Přisuzuje tomu fakt, že v prvouce, oproti jiným předmětům, nepíše příliš mnoho testů. Na druhou stranu, když vezme paní učitelka v úvahu výše zmíněná aktuální témata, která žáci nevnímají jako prvouku, tak si myslí, že je považují za přínosná.

Pro hodnocení používají v této třídě místo známek barvy. Používají čtyři barvy, zelenou, žlutou, oranžovou a červenou. Každá barva označuje míru porozumění učiva. Nestává se tak, že by žáci či jejich rodiče zaměňovali barvy za známky. V prvouce paní učitelka konkrétně hodnotí spolupráci ve skupině, provedení a prezentaci úkolu (například plakát při projektovém dni) a občasné testy. Na konci roku na vysvědčení žáci nedostávají známky, ale slovní hodnocení. Žáci také hodnotí sami sebe formou čtrnáctidenních plánů, kde reflektují dosažení cílů ve všech předmětech. Ve čtrnáctidenních plánech je i hodnocení učitelky. K motivaci paní učitelka využívá především propojování učiva s životy žáků a dále pak například čtení textů.

Z důvodu pozdější lepší orientace byla provedena současně s přepisem interview kategorizace výpovědí. Jednotlivé kategorie uvádíme do pravé části tak, aby souběžně odpovídaly výroku v levé části. V přepisu budou použity zkratky pro označení právě mluvících osob, a to následovně.

- UA = učitelka formativně hodnocené třídy
- T = tazatel

T: „Jaký máš vztah k prvouce? Učíš ji ráda?“

UA: „Pro mě je asi těžký to, že já cejtim, že moje znalosti v prvouce nejsou takový, jaký bych potřebovala. Přijde mi, že na tom prvním stupni, jak učíme prakticky všechno, tak cítíš, co je tvoje silná stránka a co je tvoje slabší stránka. A já třeba tím, že mám specializaci na výtvarku a cejtim, že mě baví předměty jako matika, čeština, tak jako cítím, že to možná víc baví i ty děti. Takže mám pocit, že možná ten můj vztah k tý prvouce, kdy já cejtim, že to není úplně...že se v tom jako nevyžívám, se může odrazit potom na tom, že to můžou třeba cejtit nějakým způsobem i ty děti. Takže jako jo, učím ji ráda, ale nemůžu říct, že bych se jako strašně těšila na to. Mám ale dojem, že je to tím, že já si k tomu tvořím ten vztah k té prvouce a jak ty děti mají celkem dost velký znalosti právě, tak hledám přesně ty témata, který by je mohli bavit, jako dneska ty terária, nebo tak, protože oni jinak toho vědí fakt spoustu. A mám pocit, že se nedozvědí nic moc jako nového vlastně, co se týče toho učiva, co se učíme pro tu druhou třídu.“

Nedostatečné znalosti z prvouky.

Záliba v jiných předmětech.

Vliv učitelovy nízké záliby v prvouce na žáky.

Budování vztahu k prvouce.

Hledání motivujících témat.

Nedostatečný obsah učiva.

T: „Jak jsi mluvila o těch znalostech, myslíš, že je to spíše fakultou nebo tvým přístupem?“

UA: „Mám pocit, že je to mix. Nemám pocit, že je to fakultou. Mám pocit, že na fakultě jsme se toho moc neučili. Já mám pocit, že tam jsme spíš jako měli historii. Vím, že mé znalosti z tohoto tématu jsou spíš jako, víš, jako vývoj rodiny, jak to bylo dřív ve městech, a tak. Ale myslím, že jako příroda...já jsem se spíš kytky naučila jen na zkoušku...a kameny jsem se taky naučila na zkoušku, ale rozhodně ne, že bychom se tím zabývali, natož nějak konstruktivisticky. To je aspoň můj pocit,

Silné stránky.

Slabé stránky.

který z toho mám. Myslím si, že je to už od základky, že se to táhne od základky. Jsme vlastně nikdy neměli moc učitele, který by to bavilo. Všechno bylo jen naučit se to na test. Já, jestli bych měla říct, co jsem se naučila na základce, tak skoro jako nic, upřímně. A protože jsem měla střední odbornou školu a nemám gymnázium, tak i tam to bylo dost takový povrchový. Byl tam už zeměpis, dějepis, ale ne příroda. Takže si ještě myslím, že je to můj takový problém, který jsem měla už od malička. My jsme hodně jezdili jako na chalupu, ale nechodili jsme moc do přírody. Je to všechno se všim jako. Myslím si, že až budu mít příště svoji třídu, a prošla jsem si tímto všim, tak si myslím, že budu jistější v tý prvouce.“

Vlastní vzdělání jako příčina slabých stránek.

Naděje ve zlepšení v budoucnosti.

T: „Co je podle tebe nejdůležitější z prvouky děti naučit?“

UA: „Já se na to možná dívám právě pohledem někoho, kdo si moc neprošel nějakou ultra-zajímavou prvoukou, kdy bych měla pocit, že jsem se naučila spoustu věcí. A mám pocit, že ty děti by právě potřebovali znát ty základy. Aspoň teď v tý druhý třídě, poznat ty kytíčky, vědět, jaký barvy květin můžeme vidět na jaře, co v tý přírodě můžeme pozorovat v jakém ročním období, jaký jsou části těla různých živočichů. Všechny tyhle základy...“

Vliv vlastního vzdělání.

Nejdůležitější poznatky z prvouky.

T: „Všimla jsem si, že ve třídě máte ty plakáty o ekologii...“

UA: „To je další věc, kterou si myslím, upřímně, že ta prvouka jako tolik nereflektuje. Asi pro nás důležitý téma bylo třídění odpadu, který tam bylo, když jsme se tím hodně zabývali. Ale tohleto bylo vlastně v rámci projektového dne, který byl opět k třídění odpadu. Ale protože, tyhle ty děti třídí odpad pořád, ve třídě, s rodičema se doma o tom bavěj, znají to... tak já jsem ten projektový den vlastně dost změnila a zabývali jsme se plasty v oceánech a všude možně v indonésii a vlastně

Nedostatečný obsah učiva.

Témata probíraná nad rámec učiva.

co se děje – proč tam ti lidé vyhazují ty odpadky a přicházeli jsme na to, že oni si nebalili nikdy nic do plastu tady v těch zemích a oni jim to tam teď přivážejí a oni vlastně nevědí, co s tím mají dělat a automaticky to tam odhoděj někam, protože list od vinný révy by taky někam odhodili. A to jsou ty věci, který mi přijdou zajímavý, aby věděli, co se děje na druhý straně planety. A to oni už nevnímají jako prvouku. Myslím, že jako dneska ty terárka, oni si pod prvoukou představěj učebnici, témata, který máme...”

Smýšlení žáků o prvouce.

T: „Možná jsem to měla udělat jinak – více to specifikovat jako ta témata a nebrat to jako prvouku...”

UA: No já si myslím, že jak si se ptala na to, co je baví, tak oni za tím – je to ale jen moje domněnka, třeba jiný děti ve druhý třídě jo – ale podle mě oni neuměj říct jako třeba, že na něco přicházíme sami, nebo že... Víš, my děláme v kroužku to, že oni dostanou kritéria, ať přijdou třeba na co nejvíce savců, kteří mají čtyři nohy a mají srst a ať jich je co nejvíce. Potom společně přicházíme na to, co tam napsali, do to někdo napíše slon a všichni – eeeh, ten nemá srst, ale a... Tak jak nazveme to, čím je pokrytej slon vlastně... a oni si na to takhle nevzpomenou, je to pro ně těžký... Ale to je jen moje domněnka, třeba někdo jiný by na to přišel. No... ale co si myslím, že je důležitý je naučit, jsou tyhle základy o přírodě, o zvířatech. My jsme tam hodně měli i témata jako je rodina, ale i něco jako je psychohygiena, jak pomáhat mámě doma, tátovi, jak si rozdělit ty role, to si myslím, že je důležitý. V první třídě jsme tam hodně měli i osobnostní výchovu, jako jak se chovat ve třídě, že nás může bolet hlava, jak potřebují třeba pomoci ostatní děti a aktuální témata. Takže to ještě je asi možná důležitý ti říct. Já jim třeba vždycky čtu, jak je třeba

Vnímání aktivit žáky.

Příklad aktivit.

Nejdůležitější poznatky z prvouky.

Témata probíraná nad rámec učiva.

světovej den, národní den. Když je třeba světovej den želv, tak se o tom bavíme. Když je mezinárodní den rodiny, tak se bavíme o tom, jak potěšíš druhý. Já si myslím, že oni jako hodně tíhnou tady k těm aktuálním tématům, ekologie a tak. A potom věci jako přesně, jsme měli den xenofobie a povídali jsme si o xenofobii. A zase, to oni asi nevnímají jako prvouku.“

Smýšlení žáků o prvouce.

T: Myslíš si, že je prvouka oblíbeným předmětem tvých žáků? Proč?

UA: Jak jsem prohlížela ty dotazníky, tak se trochu bojím, že to tam nevyjde dobře. Ale myslím si spíš, že tam bude, že ji maj rádi/nemaj, že to je jako trochu zvláštní ten vztah. Pár dětí si myslím, že jo, to jsou takový ty učební typy, který to baví. A pak si myslím, že tam budou takový, kteří ji nemaj rádi. Popravdě, já si teď trošičku lámu hlavu s tím, proč to tak je. Protože si nemyslim, že bychom měli frontální hodiny, kde oni by jenom, víš, vyplňovali do té učebnice.

Vztah žáků k prvouce.

Úvaha nad příčinou neoblíbenosti.

T: „Možná, jestli je ale neovlivnilo to, že jsem řekla jenom tu prvouku. Kdybych to pojala jako ta témata, možná by to přehodnotili.“

UA: „Já jsem ale na jednu stranu ráda, že ses zeptala jen na tu prvouku. Je důležitý vědět, že ta běžná hodiny té prvouky, pro ně třeba tak záživná není. Zamyslet se nad tím, proč není. Nebo co udělat jinak, jestli na to ta učebnice má vliv třeba. To je taky možný.“

T: „To jsem právě proto tam zařadila i tu otázku, proč máš nebo nemáš ráda prvouku. Nevím teď, co tam přesně doplňovali...“

UA: „Já mám pocit, že někdo tam psal, že se nedozvídá úplně nic novýho. Někdo jen psal, že je moc nebaví. A pak teď nevím,

to bychom si museli vzít ty listy k sobě. Nevim, jestli to není třeba tím, že tomu nedávám takovou podstatu tolik.“

(Pročítání odpovědí).

T: „Myslíš si, že je prvouka pro tvé žáky obtížná? Proč?“

UA: „Myslim si, že není obtížná. V podstatě vůbec. Nebo totiž, když jsme měli teď konzultace a řešili jsme, co jim fakt jde v prvouce, vlastně jsme se hodně shodli, že jim jdou ta zvířata, lidský tělo a tak. A když jsme řešili, co jim nejde, tak dost často se tam objevovalo poznávat květiny. Takže podle mě tam oni cítí tu svoji slabinu, že ty kytky jako tolik nepoznají.“

Vnímání obtížnosti
prvouky žáky.

Silné stránky žáků.

Slabé stránky žáků.

T: „A to jste teda probírali nějak?“

UA: „To jsme probírali. Ale zas tak nějak jak je to v té učebnici jenom no... A tam jsou jenom ty části rostliny, to oni umějí, ale potom poznat, co je to za kytku podle obrázku, to už je pro ně jako těžký. Chtěla bych, a to jsem jim i řekla, na konci roku, když nám zbyde čas, tak to by chtělo se dívat přímo do těch encyklopedií, zkoumat ty kytky, vyhledávat je...“

Silné stránky žáků.

Slabé stránky žáků.

Možnost řešení slabých
stránek v budoucnosti.

T: „A ta konzultace, to bylo s dětmi i rodiči?“

UA: „Jo, jo, jo, ale to bylo o všech předmětech, to bylo teď, jak jsme měli ty konzultace.“

T: „Myslíš si, že tvoji žáci vnímají prvouku jako významný, přínosný předmět? Proč?“

UA: „Já si popravdě myslím, že ho berou jako oddychový předmět. Tím, že mi jako moc nepíšeme ty testy, že se v tomhle zaměřujeme víc na matematiku, na češtinu, kde fakt cejtim, že nesmíme nic podcenit. Ale v té prvouce si o tom spíš tak jako jenom povídáme, vyplňujeme to a jednou za čas je tam nějaký test. Ale je pravda, že kvůli těm testům oni mají jako ten pocit té důležitosti. A když bych jednou měsíčně udělala

Vnímání významnosti
prvouky žáky.

Vnímání důležitosti
jiných předmětů.

Vliv testů na vnímání
žakovy důležitosti.

test na to, co jsme probrali a oni by byli nuceni doma se na to podívat, což oni nejsou, tak je možný, že by odpověděli, že je důležitá.“

T: „Takže tam vnímáš hlavně tu roli toho testování znalostí, že to není na to tolik zaměřený, a proto to tak vnímají?“

UA: „Myslim že jo...“

T: „Ale zase, když si vezmeš, že ty témata kolem, ta aktuální témata, vnímají jako přínosný?“

UA: „Jo, jo, jo, mně se i stalo, že mi rodiče při konzultaci řekli, že jim to třeba chodí domů říkat ty děti. Že probíráme i něco, co je jako navíc než to, co máme jako probrat. Tak to oni říkají třeba takový věci. Nebo teďka ta holčička tam napsala ty dopravní značky, jako co se naučila, no, a to byl taky jen projektový den, silniční provoz.“

Reakce rodičů na témata nad rámec učiva.

T: „Jakým způsobem hodnotíš v prvouce své žáky?“

UA: „Pomocí těch barev, když nemáme známky. Většinou hodnotim, třeba když jsme měli ten projektový den, tak tam hodnotim, jak spolupracovali, jak se vytvořil ten plakát, jak ho odprezentovali. A jinak potom, když máme ty testy sem tam, tak hodnotim ty testy. Který byly zaměřený třeba na vyjmenování jarních měsíců, nebo vyjmenování jarních květů. Potom, když jsme třeba hodnotili třídění odpadu, tak psali, co by hodili do papíru, rozhodovali, co kam nepatří. No a na konci roku mají slovní hodnocení.“

Hodnoticí barvy.
Hodnocení spolupráce.
Občasné testy.
Slovní hodnocení.

T: „A když teda dostanou jinou barvu než tu zelenou, tak ví, co by mohli udělat pro to, aby se zlepšili?“

UA: „Oni teda mají čtrnáctidenní plány, kde teda mají i cíle z prvouky. A oni vlastně vždy ohodnotěj na konci těch čtrnácti

Sebehodnocení pomocí plánů.

dnů, jak tuhleto jako kompetenci, toho učení, jak to zvládli. A já jim to taky vždycky hodnotím na konci těch čtrnácti dnů. A to ví i ti rodiče. A pokud je to horší než žlutá, tak si to musej třeba napsat znova. Ne vždycky, ale někdy jo. Popravdě, já jsem dost založená, já nemám ráda takový to testování, i když vím, že příští rok to bude potřeba. Takže když ten test píšeme a ty děti ke mně chodí, tak já je upozorňuju na to, že někde něco není perfektní a ať se na to ještě podívají. A většinou to stejně skončí tak, že většina má zelený, protože to ještě probíráme u toho, díky tomu si to uvědomí a opraví si to.“

T: „V čem spatřuješ lepší ty barvy než ty známky?“

UA: „Já, když jsem celkově jako přemýšlela nad tím hodnocením, tak jsem šla na fakultu a s jednou vyučující jsme si o tom povídaly a ona mi pomohla najít, že by to mohly být ty barvy. A já jsem ji říkala, že se bojím, aby to nespojovalo ty známky. A povídaly jsme si hodně o tom, že známka taky není špatná věc, ale to, co se z té známky stalo, je špatný. To, že někdo dostane pětku znamená, že je hloupej a že to neumí. A neznamená to jenom to, že potřebuje pomoc vlastně ještě. A my, jak máme ty barvy, tak na té červený je to i napsaný. S tímhle potřebuju pomoc, tohle ještě nezvládám. A ty děti, by si nedovedly v životě dát pětku a říct „tohle je za pět!“. Ono by si neřekli: „Jsem blbej.“ Oni pod těma barvama tohle neviděj. Takže oni si daj třeba červenou, protože třeba potřebují pomoc, že mu to ještě nejde. Takže nestal se z té barvy ten mocenský nástroj, za prvního toho učitele a za druhý toho, nechci být zlá, ale i možná těch rodičů. Když oni přijdou domů a mají pětku, tak dostanou vynadáno. Když přijdou domu a mají červenou, tak se ptají: „Co se stalo, proč ji máš?“. Prakticky se to ale nestává, že by někdo měl červenou.“

Vlastní nelibost vůči testům.

Poskytování okamžité zpětné vazby.

Hledání alternativy ke známám.

Obava ze ztráty účelu hodnotících barev.

Dnešní pojetí známky.

Výhody barev oproti známám.

T: „Jakým způsobem motivuješ v prvouce své žáky?“

UA: „Asi tak, jak jsi to viděla, asi tím propojením s jejich životem, otázky toho reálného života, nebo tím, že si přečtou nějaký ten text. Další věc, kterou podle mě oni nevnímají jako prvouku, třeba nedávno jsme měli text o savcích a celý to bylo založený na tom, jestli je to pták, nebo savec. Oni si četli článek o komárech a o tom, že komáři sajou krev a tím se živějí, že přenášejí nemoci a že komáři zabijou většinou kolem několika milionu lidí za rok, protože jim ty nemoce přenášejí. Potom to bylo o tom, jak rychle dovede létat netopýr, že netopýr je savec a proč je savec. A oni odpovídají na otázky, a občas tohle míchám i do českého jazyka. Takže tohle vnímají spíš jako český jazyk. Když jsme měly spolupráci o čtenářský gramotnosti, tak byl český jazyk, ale oni pracovaly s encyklopediemi a říkali jsme si, co je to rejstřík, jak v něm hledáme. Oni měli za úkol najít květiny. Měli tam třeba napsáno brusnice a podle rejstříku to hledali, zapisovali si informace jako kde to můžeme najít, je jedlá, kde roste a kreslily u toho obrázek. Je to opravdu jako promíchaný asi. Možná bych to měla zavést v hodinách prvouky! (smích) Ale pak mám pocit, že bych moc nepoužívala učebnici, protože ta témata, co máme, jsou pro ty děti strašně lehký a pak najednou to je hrozně jako „přehypovaný“. A já se na to pak dívám a říkám si, jak to jako mám uchopit s nima. Nechci tam mít jenom obrázek ryby a u toho říkat: „tohle je řitní otvor“. Víš, a ty přemýšlíš, jak to udělat vlastně. Takže, co se mi líbilo a měla jsem ještě praxe, tak jsme měli Frausovský učebnice a učila jsem ve čtvrté třídě, tak tam mě to fakt bavilo a mám pocit, že tam to hodně bavilo i ty děti, protože tam byla skvělá

Nejčastější způsoby motivace.

Vnímání aktivit žáky.

Příklad aktivit.

Vnímání aktivit žáky.

Příklad aktivit.

Obava z nenaplnění stanoveného učiva.

Problém s uchopením učiva.

Lepší vztah k učivu s jinou učebnicí.

i ta metodika. Tady je ta metodika taková „co tady s tím můžete dál udělat? Nakreslit si rybu.“

T: „A tady nemáš možnost přesedlat na jinou učebnici?“

UA: „Jo. My jsme měli Frause loni, ale letos jsme si vybrali ten Tak Tik.“

T: „Z jakýho důvodu?“

UA: „Jsme to hodnotily v paralelce s kolegyněmi a řekly jsme si, že se nám líbí, jak je to obrázkový, že je vizuální dost. Ale zase u toho Frause, nebo to byla vlastně Nová škola, to nebylo tak hravý, tak to dá těm dětem ten základ. Přišlo mi, že všichni tomu porozuměli. A když jsem viděla Frausovský první třídy, tak jsem tušila, že ti mí dysgrafici, dyslektici, žáci s OMJ a žáci z bilingvních rodin, by se v tom možná topili místy. Ale když máme teď toho Frause v druhý třídě, tak mám pocit, že je čeština baví víc. Myslím, že by je nebavila Nová škola. Mám pocit, že v první třídě by je bavil TakTik, a teď v druhý třídě by je víc bavil Fraus.“

T: „Je to hodně různorodý... Musí to být pro učitele těžký, vybrat tu správnou, vhodnou učebnici, která by je bavila.“

UA: „Tak, tak... a jestli si viděla ty děti, tak oni fakt, ty kluci hlavně, mají doma spoustu encyklopedií a jedou si to, znají to, mají vyšší znalosti než já, v těch zvířatech určitě. Oni jsou na to takoví specializovaní. A vlastně děti, který jsou nadaní, si přinesli vlastní encyklopedie do školy s tím, že jim budu vytvářet nějaký třeba pracovní listy a oni budou hledat v těch encyklopediích. Popravdě je to pro mě těžký zatím to vymýšlet a dělat si ty dvě přípravy na tu hodinu. Jsem zatím nešťastná z toho.“

Důvody pro volbu současné učebnice.

Porovnání s jinými učebnicemi.

Volba učebnice vzhledem k žákům.

Zamyšlení nad volbou učebnic z hlediska zálib třídy.

Velké znalosti některých žáků v prvouce.

Individualizace práce v prvouce.

Interview s učitelkou sumativně hodnocené třídy

S učitelkou ze sumativně hodnocené třídy probíhalo interview během velké přestávky po pozorované hodině. Atmosféra byla přátelská a otevřená. Pro účely pozdějšího zpracování bylo učitelkou umožněno pořízení audio nahrávky. Interview nebylo příliš časově náročné, trvalo necelých deset minut. Poznatky z interview shrnujeme v následujícím odstavci. Kompletní přepis rozhovoru i s kategoriemi umísťujeme za jeho shrnutí.

Učitelka sumativně hodnocené třídy vyjádřila svůj pozitivní vztah k prvouce, jelikož jej učí již velmi dlouho a také kvůli jejímu kladnému vztahu k přírodě. V souvislosti s tímto důvodem dodává, že nejdůležitějším poznatkem, který by si měli žáci z prvouky odnést je vzájemné souznění člověka s přírodou, které podporuje občasnými vycházkami do okolí spojené s poznáváním rostlin a stromů. Paní učitelka se však nedomnívá, že žáci mají pozitivní postoj k prvouce. Z hlediska oblíbenosti si myslí, že její žáci prvouku nemají příliš rádi. Jako důvod udává práci s textem a zapamatovávání si různých pojmů. Z toho usuzuje, že prvouka je pro její žáky i obtížná, ale spíše z toho důvodu, že s tím, co se ve škole učí, se zřídka setkávají reálně. Přisuzuje tomu způsob života dětí, jelikož většina z nich dojíždí do školy autem a má jiné zájmy než chození do přírody. Také se vyjádřila k tomu, že tím, jak žáci toho nemusí tolik dělat, tak prvouku nevnímají jako důležitý předmět. Co se týče hodnocení, učitelka využívá známkování testů, individuální práce či ústního zkoušení. Pro motivování svých žáků využívá paní učitelka především propojování učiva do souvislostí s ostatními předměty.

Přepis interview je proveden stejným způsobem jako předešlý rozhovor, pouze s obměnou zkratky pro učitelku.

- UB = učitelka sumativně hodnocené třídy

T: „Jaký máte vztah k prvouce? Učíte ji ráda?“

UB: „Kladný. Za ta léta, 43 let, takže kladný. Ke všem Sebejisté vyjádření
předmětům mám kladný vztah. Nemám žádný, že bych nějaký kladného vztahu.
vyřazovala. Mě bavěj všechny. Ráda chodím do přírody, a tak
prvouka je má oblíbená.“

T: „Co je podle Vás nejdůležitější z prvouky děti naučit?“

UB: „Souznění s přírodou. Život v přírodě a souznění. Vlastně vzájemný souznění, že jeden bez druhého nemůže být.“	Nejdůležitější poznatky z prvouky.
T: „Jak toho dosahujete?“	
UB: „Takhle ke konci a někdy i na začátku roku, když je příznivé počasí, chodíme do okolí a poznáváme stromy, rostliny. No a pak si o tom povídáme i ve škole.“	
T: „Myslíte si, že je prvouka oblíbeným předmětem Vašich žáků? Proč?“	Konkrétní aktivity.
UB: „Nemyslím si, že je oblíbený. Jakmile mají pracovat s textem a zapamatovávat si důležité pojmy, tak už to odstraňují, protože pořád ještě neumí dobře pracovat s knihou. Když už jim dám něco za úkol načíst, když je to encyklopedie, tak už je to nebaví. Neradi čtou dneska děti. Chtějí mít všechno naservírované, jakmile se mají sami zapojit, tak už je to horší. Takže je musíme k tomu nutit.“	Práce s textem jako důvod neoblíbenosti.
T: „Myslíte si, že je prvouka pro Vaše žáky obtížná? Proč?“	
UB: „No, obtížná. Oni v tom hledají něco těžšího, než ve skutečnosti to je. Že vlastně pořád je tlačíme k tomu, že to znají ze svého okolí, z každodenního života, s čím se setkávají, co potkávají. Jenže zase je problém způsob života. Oni jezdějí autem do školy, autem zpátky, hop sem, hop tam. Oni vlastně tu přírodu úplně vytlačují. A když ještě jezdějí na výlety, já je nutím, aby museli nám vyprávět kde byli, tak oni neví, kde byli. Pak se také zajímají o jiné věci než o přírodu a tak. Takže prostě je to zkrátka konzumní společnost.“	Učitelovo vnímání obtížnosti v rozporu s žakovým. Dojíždění autem jako příčina nezájmu. Konkrétní aktivita dokazující obtížnost.
T: „Myslíte si, že Vaši žáci vnímají prvouku jako významný, přínosný předmět? Proč?“	Ztráta pocitu významnosti ze všednosti.
UB: „Ne, nevnímají. Oni to berou jako samozřejmost. Právě kvůli tomu, že je to jako samozřejmost, že vše kolem nich	

je hotová věc a oni pro to nemusí nic dělat. A běda, když už po nich něco chci, tak od toho dávají ruce pryč, že už je to práce pro ně. Dneska jsou všeobecně hodně líný, děti.“

Žákův nezájem
příčinou menšího
vnímání významnosti.

T: „Jakým způsobem hodnotíte v prvouce své žáky?“

UB: „Kvalifikační stupnice, jedna až pět.“

Známky.

T: „Máte třeba bodový systém, podle kterého udělujete známky?“

UB: „Když je třeba více otázek, tak podle počtu jevů, tak dávám body, strom. Když je třeba 30 bodů, tak dávám od nejvyššího, a tak po těch pěti až prostě k té pětce. Aby mi to vyšlo na tu stupnici. Třeba od nuly do devíti už je za pět, že jo.“

Bodování k určení
známky.

T: „Máte jenom ty testy nebo třeba i ústní zkoušení?“

UB: „Ústní zkoušení, práce samostatná v pracovním sešitě, některé cvičení, o čem mluvíme jenom ústně a pak to dáme pracovně jako samostatnou práci. Tím hodnotím, jestli mě vnímají, ví, o čem je řeč, o čem byla řeč anebo jestli nevnímali vůbec.“

Další hodnocené
aktivity.

T: „Jakým způsobem motivujete v prvouce své žáky?“

UB: „Souvislostmi. Do souvislostí dávám. To je to propojování, říká se tomu mezipředmětové vztahy. To je to, o čem jsme mluvili. Jako třeba ovoce, zelenina. Zrovna první hodinu jsme o tom mluvili, slova nadřazená, podřazená, protože jsme to měli ve cvičení. To jsou mezipředmětové vztahy, všechno závisí a souvisí se vším. Vzájemně na sebe navazovat, propojovat je hrozně důležité.“

Mezipředmětové
vztahy.

4.2.3 Sběr a zpracování dat z pozorování

Pozorování formativně hodnocené třídy

Pozorování hodiny prvouky v jednotlivých třídách proběhlo v ten samý den jako interview a dotazníky. Pozorování ve formativně hodnocené třídě se uskutečnilo třetí vyučovací hodinu, která volně navazovala na předcházející hodinu organizovanou CLIL přístupem, zaměřenou na domácí mazlíčky. Na pozorování hodiny bylo přítomno celkem 23 žáků, z toho 11 dívek a 12 chlapců. Jak bylo již představeno v kapitole 4.1.5 Výzkumné metody, pozorování bylo zpracováváno do tabulky složené z časového rozvrstvení, názvu činnosti, samotného pozorování a vlastních poznámek týkajících se především hodnotících a motivačních jevů a pozornosti žáků. Kompletní pozorovací arch je k nahlédnutí v příloze číslo 4.

Cílem žáků v hodině prvouky bylo dozvědět se o různých typech terárií a jejich využití. Na začátku hodiny se nejprve řešily záležitosti netýkající se prvouky, ale chování dvou žáků z předešlé hodiny a poté i problému, který vyvstal během přestávky. Chování žáků zhodnotila paní učitelka za použití popisného jazyka: *„Při naší společné práci jste najednou od nás odešli někam pryč a začali jste si tam něco ukazovat na peru a podobně, když jsme zrovna měli pracovat.“* Vyslechnutí problému, se kterým přišli žáci, učitelka věnovala přiměřený čas. Po dořešení těchto záležitostí učitelka zpátky naladila žáky na téma prvouky z předchozí hodiny, což byli domácí mazlíčci. Přičemž si vzpomínali na konkrétní aktivitu s přiřazováním zvířat k jejich „domečku“. Úvodní motivace proběhla otázkou, zdali si žáci pamatují, s čím spojili chameleona. Tímto učitelka navázala na téma hodiny, terária. Vzápětí žákům ukázala fotografii terária a povídala jim o tom, co to je a co je jeho účel. Plynule navázala na představení další aktivity, a to čtení textů o teráriích. Učitelka formulovala cíl pro žáky takto: *„Dozvíte se, co to je terárium. Taky se dozvíte, jak vypadá pouštní terárium, tropické terárium, paludárium, jak vypadá a co to vůbec znamená.“* Text si žáci nejprve přečetli sami. Učitelka zastavila samostatné čtení ve chvíli, kdy se první žák přihlásil, že má přečteno. Následovalo společné čtení celého textu. Učitelka vyvolává žáky náhodně za pomoci vypsanych jmen na špachtlích. Vylosovaný žák přečetl vždy jednu větu. Pokaždé, když se v textu objevilo neznámé slovo, vyzvala učitelka žáky k jeho vysvětlení. Obsah textu učitelka doprovázela vizuálními materiály na projektoru po každém

představeném typu terária. Žáci vždy dostali prostor pro vyjádření vlastních poznatků, zkušeností či zážitků týkajících se jednotlivých terárií. Učitelka několikrát propojovala reálné zkušenosti žáků, například návštěvu zoologické zahrady, pro přiblížení obsahu textu. Při čtení o vlhku dokonce žákům vyprávěla příběh o vojácích, kteří spáchali sebevraždu kvůli vysoké vlhkosti. Žáci poslouchali a četli zaujatě celou dobu.

Navazující aktivitou bylo nakreslení jednoho vybraného typu terária spolu s živočichem, který by v něm žil. Opět se zde objevilo propojení s reálným životem žáků v motivaci: „*Vyberete si druh terária, který byste chtěli nakreslit. Představte si, že jste si ho právě pořídili ve zverimexu a máte zvířátko, třeba gekona, želvu nebo třeba agamu a chcete mu zařídit terárko pro něj. A musíte buď vybrat pouštní, tropické nebo paludárium.*“ Učitelka žákům připomněla, aby vycházeli z informací v textu pro nakreslení příslušného terária. Paní učitelka žáky při práci obcházela, občas zdůrazní, že ve dvou typech terárií je zapotřebí mít především umístěnou žárovku. Průběžně odpovídala na dotazy žáků a v jednom případě dokonce přenesla svou zodpovědnost za zodpovězení otázky na třídu: „*Mohl by tvou otázku zodpovědět někdo jiný? Máme tady minimálně tři experty na terária.*“ Žáci si mezi sebou při práci povídali, ale k tématu a velice zaujatě. Při zazvonění oznamující konec hodiny učitelka žáky ujistila, že budou mít čas si svá terária dokončit v hodině výtvarné výchovy.

Pozorování sumativně hodnocené třídy

Pozorování hodiny prvouky ve třídě hodnocené sumativně proběhlo druhou vyučovací hodinu. V hodině bylo přítomno 25 žáků, z toho 9 dívek a 16 chlapců. Poznámky z pozorování byly opět zpracovány stejným způsobem jako u pozorování ve třídě s formativním hodnocením. Celý pozorovací arch je k nahlédnutí v příloze 5.

Pozorovaná hodina prvouky byla zaměřená na opakování učiva z celého roku formou testu. Ze začátku hodiny si většina žáků mezi sebou povídala a učitelka je zpozornila pod hrozbou dalšího domácího úkolu. Postupně se žáci ztišili. Učitelka počkala, až se všichni žáci ztiší a začala zadávat samostatnou práci na celou hodinu, jejíž náplní byl nejprve test složený z otázek na učivo z celého roku a samostatná práce v pracovním sešitě. Při zadávání práce učitelkou si někteří žáci začali opět povídat. Při zadávání instrukcí učitelka zmínila, že test je velice jednoduchý. Učitelka pro shrnutí zapsala na tabuli čísla stran pracovního

sešitu. Po zadání veškeré práce učitelka poslala jednu dívku pracovat na chodbu, jelikož si povídala. Na ostatní žáky, kteří si povídali však nereagovala. Když žáci samostatně pracovali, učitelka opravovala jiné práce a občasně odpovídala na otázky žáků. Učitelka většinou odpovídala na otázky žáků posuzujícím jazykem, například: „*No to vůbec mi neříkej, že nevíš! No to snad budu telefonovat mamince, jak je možný, že nevíš tři druhy zeleniny.*“ Nebo: „*To už byste měli vědět. Jírovec, listnatý strom. Dokonce se mu správně říká jírovec maďal a speciálně na tento druh stromu jsme se zaměřili, protože ho ve školce nesprávně pojmenovávají.*“ Dále například: „*Umíš počítat? Je tu napsáno, napiš názvy čtyř stromů a ty máš dva. Jako, mně to rozum nebere. Bud' to neumíte, nebo to takhle flákáte. Lajdáci.*“ a: „*Tak co, bylo to lehký, vid'?* No, šíkula!“. Deset minut před koncem hodiny učitelka žákům sdělila, jak bude test hodnocen: „*Opět bude bodovaná každá otázka a odstupňované stejně jako matematika, jak jste zvyklí.*“ Pět minut před koncem hodiny učitelka upozornila žáky na dokončování práce. Se zvoněním ukončila práci žáků a požádala je o odevzdání testů.

4.3 Interpretace dat

V předchozí podkapitole byla představena zpracovaná data z jednotlivých výzkumných nástrojů. Nyní se na ně pokusíme podívat ze širšího úhlu, vzájemně je propojit, dát do souvislostí a vysvětlit s odkazem na teoretické poznatky. Interpretaci dat rozčleňujeme podle stanovených výzkumných otázek pro jejich přehlednější zodpovězení a následné vyhodnocení hypotéz.

4.3.1 Obliba prvouky

Z dotazníků vzešlo, že nadpoloviční většina žáků obou tříd má prvouku rádo či velmi rádo. Zajímavé je srovnání mezi chlapci a děvčaty. V obou zkoumaných třídách značně převažují dívky, které uvedly, že mají prvouku v oblíbě. Jedná se o 30 % více dívek než chlapců. Když tento výsledek zkonzultujeme s teorií, nalezneme možné vysvětlení. Pavelková (2004, s. 2) na základě provedeného výzkumu uvádí význačný rozdíl mezi chlapci a dívkami v motivaci. Vyšlo najevo, že dívky jsou častěji více motivované než chlapci, zejména pak v oblasti výkonové motivace.

Žáci mezi nejčastější důvody oblíbenosti uvedli dozvídání se nových poznatků, prožívání zábavy, probírání jimi oblíbených témat jako ekologie, vesmír či zvířata. Objevily se i ojedinělé odpovědi. V sumativně hodnocené třídě to byly například testy a povídání si. Ve formativně hodnocené třídě to bylo kreslení. Učitelka třídy A při zamýšlení nad zaujetím žáků k prvouce uvedla, že se snaží včleňovat témata i mimo pracovní sešit, která by žáky bavila. V hodinách prvouky motivuje žáky především propojováním učiva s jejich vlastními životy nebo čtením textu. Z pozorované hodiny bylo patrné, že žáci jsou motivováni tématem samotným. V průběhu hodiny udržovala učitelka motivaci žáků obrázky, vyprávěním příběhů, propojováním s reálnými zkušenostmi dětí, ale také vyřčeným cílem hodiny. V pozorované hodině byla nevyužitá příležitost práce s kritérii, která dle poznatků z teoretické části napomáhá rozvoji dlouhodobější motivace k učení. Možná kdyby se ve třídě pracovalo více s kritérii, byla by prvouka u více žáků oblíbená. Ve třídě panovala přátelská, otevřená a celkově pozitivní atmosféra společně s bezpečným prostředím, ve kterém se žáci nebojí klást otázky či chybovat. Takové prostředí je jedním ze základních předpokladů formativního hodnocení. Učitelka z druhé zkoumané třídy motivuje žáky dáváním učiva do souvislostí s jiným učivem. Jistý vliv na vyšší oblíbenost prvouky ve třídě B, než bylo předpokládáno, má učitelčin kladný vztah k prvouce a přírodě celkově, k čemuž vede jistým způsobem i své žáky. Učitelka formativně hodnocených žáků naopak tak kladný vztah k prvouce nemá, což se pravděpodobně projevilo i na odpovědích jejích žáků. Jedná se tedy o intervenující proměnnou, která negativně ovlivňuje výsledky výzkumu.

Ze zpracovaných dat vyplývá, že představa obou učitelek ohledně oblíbenosti prvouky u jejich žáků je mylná. Obě se domnívaly, že děti prvouku spíše rády nemají z odlišných důvodů. Žáci obou tříd při zdůvodňování své obliby prvouky uvedli nejčastěji odpověď „získávání nových poznatků“. Toto koresponduje s žákovou nezbytností naplnit svou kognitivní potřebu (Hrabal, 1979, s. 66-67). Hrabal uvádí, že naplnění této potřeby je významným faktorem rozvoje žákova učení, a tudíž i motivace.

Podíváme-li se ještě na zjištěná data v souvislosti s vnímáním obtížnosti, tak zjistíme, že děti z obou tříd, které mají prvouku v oblibě, vesměs uvedly, že je pro ně prvouka spíše snadná či velmi snadná a pro některé žáky není ani těžká ani lehká.

Neoblíbenost prvouky uvedlo 22,7% žáků formativně hodnocené třídy a 36 % žáků hodnocených sumativně. V obou třídách je prvouka neoblíbená ve větší míře u chlapců, a to u přesně třetiny formativně hodnocených a poloviny sumativně hodnocených. Dívek, kterých nemají rády prvouku, se vyskytuje v obou porovnávaných třídách 10 až 11 %. Jako důvod k neoblíbenosti žáci označili zejména nudu prožívanou v hodinách. V sumativně hodnocené třídě se často vyskytla obtížnost jako příčina neoblíbenosti. Méně časté až ojedinělé byly odpovědi „povídání si“ nebo „špatná známka“, která byla pouze v sumativně hodnocené třídě. Paní učitelka z formativně hodnocené třídy je toho názoru, že neoblíbenost prvouky jejích žáků může být způsobena kromě jejího vlastního vztahu k prvouce také pracovním sešitem, o kterém soudí, že nemusí být pro žáky zajímavý. Domnívá se, že kdyby používali pracovní sešit jiného nakladatelství, mohlo by to žáky více bavit. Vyjadřovala se také o nadaných dětech, které z prvouky mají velké znalosti, a tím pádem není pro ně náplň ve škole zajímavá. Snaží se proto připravovat pracovní listy navíc z encyklopedií, které si tyto děti samy přinesly. Přiznává však, že je to pro ni velmi náročné. Paní učitelka ze sumativně hodnocené třídy se domnívá, že důvodem neoblíbenosti prvouky je především častá práce s textem a požadavek na zapamatování si pojmů. Z pozorované hodiny vyplynulo, že při používání hodnotících komentářů využívá posuzující jazyk, který nepřispívá pozitivní atmosféře ve třídě. Také hned ze začátku použila pro uvedení pozornosti žáků negativní motivaci, což můžeme opět považovat za rušivý element ovlivňující výsledky výzkumu.

Dále se nabízí porovnat vztah mezi neoblíbeností prvouky a její obtížností. Nebyl však zjištěn jednoznačný vztah mezi těmito dvěma aspekty. Formativně hodnocení žáci ji spíše vnímají jako velmi jednoduchou nebo jako ani těžkou, ani snadnou. Sumativně hodnocení žáci se ohledně obtížnosti neshodují. Jedna polovina uvádí, že je pro ně prvouka jednoduchá a druhá polovina zas, že je pro ně obtížná.

Nevyhraněný vztah k prvouce má 22,7 % dětí z třídy A a 12 % třídy B. Rozdíly mezi chlapci a dívkami jsou téměř nepatrné. Konkrétní důvody, proč žáci mají nebo nemají rádi prvouku jsou rozepsány výše v této kapitole. Jenom jedna žačka formativně hodnocené třídy odpověděla, že neví. V souvislosti s vnímáním obtížnosti prvouky tito žáci z obou tříd uvedli, že je pro ně prvouka spíše jednoduchá.

Mezi nejoblíbenější činnost v obou třídách patří kreslení, hlavně u dívek. Další činnosti, které se také objevily v obou třídách, již však nebyly tak prominentně zastoupeny. Mezi ně se řadí například povídání si, které je o trochu více zastoupeno v třídě B, vyplňování pracovního sešitu, které je poměrově téměř stejné v obou třídách, čtení textů, které je o 10 % populárnější ve třídě A, a řešení hádanek, které uvedlo nepatrné procento žáků obou tříd. V obou třídách se objevila ve velmi podobném poměru i odpověď, že žáky nic nebaví, a to kolem 13 %. Zajímavé je, že se v obou zkoumaných třídách jednalo pouze o chlapce. Málo četné odpovědi, které se vyskytly ve třídě A, byly například zabývání se tématy, která nejsou v pracovním sešitě anebo také odpověď „vše“. Oproti tomu v sumativně hodnocené třídě uvedlo malé procento žáků testy, dozvídání se nových informací od paní učitelky a psací aktivity. Jelikož velká část žáků uvedla činnosti jako kreslení nebo povídání, vede nás to k zamyšlení se nad tím, proč jsou tyto aktivity vůbec součástí prvouky, a to evidentně v častém zastoupení. Z teoretických východisek, které byly již zpracovány v rámci kapitoly 2 Člověk a jeho svět, vyplývá, že prvouka nemá silně vybudovanou konceptovou vrstvu oproti ostatním předmětům. Následkem toho si učitelé nevědí rady s pojetím obsahu a formy a považují předmět spíše jako „odpočinkový“, ve kterém zmiňované činnosti mají své místo.

4.3.2 Obtížnost prvouky

Pro velkou část dětí obou tříd je prvouka snadná či velmi snadná. Ve formativně hodnocené třídě si toto myslí 77,3 % žáků a 56 % žáků z druhé třídy. Celkem zajímavý je rozdíl mezi chlapci a děvčaty. Ve třídě A chlapci ve stejné míře, 41,7 %, považují prvouku jak za snadnou, tak i velmi snadnou. Na druhé straně pro polovinu dívek je prvouka snadná, ale jen pro pětinu je velmi snadná. Je tu tedy patrný značný pokles. V druhé zkoumané třídě považuje necelá pětina chlapců prvouku za velmi snadnou. Až na příčce „snadná“ začali označovat tuto možnost i dívky, a to v 66,7 %. Chlapců, kteří mají prvouku za snadnou, je necelá třetina. Žáci formativně hodnocené třídy, kteří označili prvouku za velmi snadnou či snadnou uvedli z poloviny, že se vůbec na výuku nepřipravují. Třetina z nich uvedla, že se téměř nepřipravují a pouze šestina se připravuje občas. Na druhé straně žáci sumativně hodnocené třídy, kteří považují prvouku za snadnou či velmi snadnou, se ve většině případů připravují na téměř každou či na každou hodinu. Jen malá část uvedla, že se připravuje občas a pouze jeden žák odpověděl, že se nepřipravuje vůbec. Ve formativně hodnocené třídě

je vnímání snadnosti předmětu podle paní učitelky dané nejspíše nedostatečně náročným obsahem používaného pracovního sešitu, tudíž se jedná o další nepředvídaný aspekt, který může mít vliv na zjištěné výsledky. Z interview se však ještě dovídáme, že při činnostech, které jsou hodnoceny, učitelka žákům říká, co by mohli individuálně vylepšit. Tím si jsou žáci vědomi svých případných nedostatků a jsou schopni zapracovat na jejich zlepšení. Tato zpětná vazba je důležitým předpokladem formativního hodnocení. Jako snadná se může žákům prvouka jevit také z důvodu znalosti cíle hodiny a kritérií. Explicitně formulovaný cíl pro žáky značně napomáhá v procesu žákova učení (Starý, 2016, s.43). V pozorované hodině sice nebyla kritéria jasně stanovena, ale žáci věděli, že pro splnění úkolu musí vycházet z informací z textu. Na druhou stranu ale učitelka k vnímání obtížnosti žáků dodává, že z třídních schůzek, na kterých byli přítomni i žáci, vyplynulo, že pro některé žáky je obtížné poznávání květin. Aktivní účast žáků na třídních schůzkách a sebehodnocení v rámci čtrnáctidenních plánů dokazuje rozvoj přebírání části zodpovědnosti za své vlastní učení, které je hlavním cílem formativního hodnocení.

Jako těžkou či velmi těžkou považuje prvouku téměř čtvrtina žáků ze sumativně hodnocené třídy. Z formativně hodnocené třídy nebyly ani jednou označeny tyto možnosti. Prvouka je těžká pro téměř stejný počet dívek i chlapců třídy B. Jako velmi těžká, je označována pouze chlapci, a to necelou pětinou. Většina těchto žáků se však připravuje jen občas, výjimečně téměř každou či každou hodinu. Jeden žák dokonce odpověděl, že se nepřipravuje vůbec. Paní učitelka třídy, která je hodnocena sumativně, je toho názoru, že její žáci pouze vidí prvouku těžší, než doopravdy je. Snaží se učivo propojovat s tím, co žáci znají. Naráží však na problém toho, že děti ve velké míře dojíždějí do školy auty, mají jiné zájmy než chození do přírody, a tak není moc možností, jak to učivo napojovat na reálné zkušenosti žáků. Dodává, že je pro ně těžké vybavit si přesné místo, kde byli například na výletě. Z pozorované hodiny a rozhovoru se však ukazuje, že vliv může mít právě i způsob hodnocení. Žáci jsou často zkoušeni formou testů, ústního zkoušení či práce v hodině. Učitelka má bodový systém, který sice znají i žáci, ale nemá příliš informativní podobu. Dozví se pouze, jaký počet bodů odpovídá udělené známce.

Kolem pětiny žáků z obou tříd nevnímá prvouku ani jako těžký, ani jako snadný předmět. Jako středně těžká je prvouka považována spíše dívkami ve třídě A. Ve třídě B

je poměr chlapců a dívek téměř vyrovnaný. Žáci z formativně hodnocené třídy s tímto názorem se pouze ojediněle připravují na výuku. Ve druhé třídě je tendence opačná, jelikož převažující část těchto žáků se připravuje téměř na každou hodinu.

Způsoby, kterými se žáci obou tříd připravují na hodiny prvouky, se příliš neliší. Objevily se méně specifické odpovědi jako procvičování si učiva, ale i více konkrétní jako čtení si učiva v učebnici, či ojediněle čtení si v encyklopedii. Ve velké míře se vyskytla i odpověď „nijak“, a to hlavně u žáků formativně hodnocených. Odpověď „procvičování si učiva“ byla občas žáky přiblížena tím, že si procvičují pouze učivo na test, aktuální učivo nebo to, co dotyčnému zrovna nejde.

4.3.3 Významnost prvouky

Jako velmi důležitou a jako důležitou označila prvouku velká část žáků z obou zkoumaných tříd. Konkrétně 68 % žáků ze sumativně hodnocené třídy a 45,5 % žáků z formativně hodnocené třídy. Tento rozdíl je nejspíše zapříčiněn opět vlastním vztahem učitelek k prvouce. Učitelka třídy B má ráda prvouku a přírodu obecně, kdežto učitelka třídy A si teprve svůj vztah k prvouce buduje. Sumativně hodnotící učitelka považuje za důležité naučit žáky souznění s přírodou, k čemuž je i vede. Jedná se tedy o cíl afektivní. Afektivní cíle směřují k „*přijímání hodnot a postojů*“ (Starý, 2016, s. 45). Tudíž z hlediska vnímání významnosti se tento typ cíle jeví jako více podporující. Formativně hodnotící učitelka vidí důležitost spíše v základních znalostech ohledně zvířat a rostlin, tedy cíl kognitivní.

Co se týče porovnávání výsledků mezi chlapci a dívkami, je zajímavé, že v rámci formativně hodnocené třídy považuje prvouku o téměř 12 % více chlapců za velmi důležitou, a dokonce pouze chlapci uvedli, že je pro ně prvouka důležitá. V sumativně hodnocené třídě byl význačný rozdíl v rozložení u odpovědi „velmi důležitá“. Dívek odpovědělo o 41,7 % více než chlapců. Tento výsledek pravděpodobně souvisí s již uvedenou vyšší výkonovou motivací u dívek než u chlapců. Tím, že dívky jsou motivovanější, můžou vnímat prvouku jako více důležitou než chlapci.

Necelá třetina respondentů třídy A a necelá osmina žáků z třídy B uvedly, že považují prvouku z části důležitou. V sumativně hodnocené třídě není tak patrný rozdíl mezi chlapci a dívkami jako u formativně hodnocené třídy. Zde označilo tuto možnost polovina dívek a jen 16,7 % chlapců.

Za málo důležitou a nedůležitou je prvouka považována menší částí žáků z obou tříd. Celkově to takto vnímá 22,7 % formativně hodnocených žáků a pětina sumativně hodnocených žáků. K porovnání odpovědí mezi dívkami a chlapci je zajímavé říci, že v sumativně hodnocené třídě žádná dívka nepovažuje prvouku za málo či vůbec důležitou, kdežto u chlapců si to myslí téměř třetina z nich. Učitelka formativně hodnocené třídy se domnívá, že její žáci prvouku nepovažují jako důležitý předmět a přisuzuje to ne příliš častému psaní testů, jako je tomu v jiných předmětech. Učitelka sumativně hodnocené třídy si také myslí, že její žáci nepovažují prvouku za důležitou, protože v tom nevidí nic speciálního a poznatky z prvouky mají za samozřejmé. Zde můžeme pozorovat výrazný rozpor mezi výpověďmi žáků a učitelek. Jako nejpravděpodobnější vysvětlení se nabízí to samé jako v rozporu u oblíbenosti. Učitelky se sice domnívají, že prvouka žákům nepřináší nic nového, ale opomínají kognitivní potřebu žáků. Na žákovo pojetí významnosti to má tudíž velký vliv. Můžeme tak konstatovat, že naplňování kognitivní potřeby je dalším aspektem působící na žákovo vnímání významnosti předmětu. Jinými slovy, jedná se o jednu z dalších intervenujících proměnných.

Na otázku ohledně důležitého poznatku, který se žáci díky prvouce naučili, odpovídali velmi různě. Odpovědi se odvíjeli od probraného učiva, které se v obou třídách mírně lišilo v závislosti na používané učebnici. Také zde byl vidět vliv představy učitelek o nejdůležitějších poznatcích, které mají svým žákům předat. Ve formativně hodnocené třídě nadpoloviční většina žáků uvedla získané poznatky o zvířatech, do čehož byly zahrnuty několikrát opakující se odpovědi jako „vývoj žáby“, „části těla zvířat“, nebo „názvy zvířat – samec, samice, mládě“. Ostatní pouze zmínili obecně „zvířata“. Znalosti o zvířatech byly uvedeny i ve třídě B, avšak v mnohem menším poměru. V sumativně hodnocené třídě odpovědi nejvíce dětí spadaly do kategorie „poznatky o přírodě“. Žáci konkrétně uvedli například „poznám houby“ nebo „díky přírodě žijeme“. Další poznatek, který žáci obou tříd považují za důležitý ve velmi srovnatelném poměru, jsou znalosti o rostlinách. Mezi konkrétními odpověďmi bylo například poznávání květín a stromů v přírodě nebo rozeznání jedlých rostlin od jedovatých. Zbytek odpovědí byl opět nekonkrétní. Poslední odpověď, ve které se žáci obou tříd ještě shodli, byla odpověď „nic“. Zajímavé je, že pouze chlapci takovou odpověď uvedli. Ve formativně hodnocené třídě respondenti uvedli další odpovědi, které byli spíše ojedinělé či málo četné, například poznatky o člověku, vesmíru či dopravních

značkách. Ve druhé třídě tomu byly poznatky o hodinách, měsících v roce, poznání světa, rozvoj ostatních činností jako malování nebo čtení. Srovnání výsledků mezi chlapci a dívkami není příliš zajímavé, jelikož většina odpovědí byla ve vyvážených poměrech.

Při rozhovoru s paní učitelkou z formativně hodnocené třídy vyšla najevo její domněnka ohledně toho, že spoustu věcí, které spadají tematicky do prvouky, žáci jako prvouku nevnímají, což se mohlo odrazit i ve výsledcích dotazníku. Konkrétně na mysli měla například různé projektové dny, povídání si o aktuálních tématech, čtení textů v jiných předmětech. Myslí si, že tyto věci žáci považují za důležité, jelikož o tom často hovoří i doma s rodiči. Tento fakt měl patrně vliv i na odpovědi žáků v dotaznících.

4.3.4 Shrnutí interpretace dat

Interpretovaná data poskytla mnoho zajímavých zjištění ohledně vnímání prvouky žáky i učiteli. Vzhledem k cíli je nutné konstatovat, že výsledná data jsou do jisté míry limitující pro utváření závěrů. Při hlubším zabývání se daty se projevil význam kombinace dotazníků, interview a pozorování. Díky tomu byly zjištěny další proměnné mající vliv na oblibu, vnímání obtížnosti a významnosti prvouky. V následujícím shrnutí je spolu s ostatními poznatky také zmíníme.

Z provedeného výzkumného šetření vyplynulo, že žáci formativně i sumativně hodnocení mají v obdobné míře prvouku jako oblíbený předmět pro nové poznatky, zábavu nebo zajímavá témata. Domněnky učitelek ohledně žákovské oblíbenosti prvouky se však neslučovaly se skutečností z důvodu opomenutí silné kognitivní potřeby žáků. Na oblíbenosti částečně nese svůj podíl i motivace žáků v průběhu hodiny, kterou obě učitelky provádí propojováním učiva do souvislostí. Je však možné, že kdyby ve formativně hodnocené třídě byla častější práce s kritérii, která rozvíjí dlouhodobou motivaci, byla by prvouka oblíbenější u více žáků. Vysoká oblíbenost prvouky v sumativně hodnocené třídě je patrně ovlivněna kladným vztahem učitelky k prvouce. Neoblíbenost prvouky byla projevem větší části sumativně hodnocených žáků. Pro žáky z obou tříd je hlavním důvodem prožívaná nuda. Formativně hodnocení žáci mohou být také ovlivněni učitelčíným vztahem k prvouce, který si teprve utváří, nebo také nenáročností předmětu. Na vztah sumativně hodnocených žáků může mít vliv častá práce s textem, množství pojmů k zapamatování, ne příliš pozitivní atmosféra, která ve třídě panuje, nebo také negativní motivace používaná

učitelkou. Žáků, kteří mají nevyhraněný vztah k prvouce, je více z formativně hodnocené třídy než ze sumativně hodnocené.

Co se týče obtížnosti předmětu, o více než 20 % formativně hodnocených žáků vnímá prvouku jako snadnou. Proto se většina z nich vůbec nepřipravuje na hodiny prvouky. Důvodem je nejspíše malá náročnost probíraného učiva, ale také způsob hodnocení, žákova obeznámenost s cíli a práce s kritérii, ač ne tak hluboká. Sumativně hodnocení žáci však ve větší části uvedli, že se na hodiny prvouky připravují často. Jako výrazně těžší předmět je prvouka považována sumativně hodnocenými žáky. Jejich učitelka se domnívá, že je to omezeným kontaktem s okolím. Ze získaných dat je patrné, že vliv může mít právě způsob hodnocení. Formativně hodnocení žáci vůbec nepovažují prvouku za těžkou. Jako středně obtížnou, tedy ani snadnou, ani těžkou, je prvouka považována stejným poměrem žáků z obou tříd.

Větší část žáků ze sumativně hodnocené třídy považuje prvouku za důležitou. Rozdíl v pojetí významnosti mezi žáky sumativně a formativně hodnocené třídy činí více než 20 %. Významnou roli zde hraje vztah učitelek k předmětu a jejich názor na nejdůležitější učivo. Stejně jako u oblíbenosti se zde objevuje značná ambivalence žákova a učitelova vnímání důležitosti prvouky. Z části důležitá připadá prvouka větší části formativně hodnocených žáků. Téměř stejný poměr žáků obou tříd vnímá prvouku jako málo důležitý předmět. Poznatky, které žákům připadají z prvouky důležité jsou například poznatky o zvířatech, znalosti o rostlinách nebo pouze v sumativně třídě se objevili poznatky o přírodě. Důvodem, proč formativně hodnocení žáci považují v menší míře prvouku jako důležitý předmět, může být podle slov učitelky fakt, že spoustu věcí, které dělají, žáci nevnímají jako prvouku, a tudíž si to při vyplňování dotazníků nepochybovali.

4.4 Shrnutí empirické části a vyhodnocení hypotéz

V rámci empirické části byl proveden smíšený výzkum za pomoci výzkumných metod dotazníku, rozhovoru a pozorování. Vytvoření jednotlivých výzkumných nástrojů se odvíjelo od stanoveného výzkumného problému, výzkumných otázek, hypotézy a subhypotéz. Výzkumný problém byl formulován takto: „Rozdíl ve vlivu formativního a sumativního hodnocení na postoj žáka k prvouce.“ Konkrétnější výzkumné otázky se zabývaly hlubším porozuměním žákovi oblíbenosti, vnímáním obtížnosti a významnosti

prvouky. Výzkum nejprve začal hledáním vhodného výzkumného souboru a domluvením spolupráce. Dále byly získány potřebné informované souhlasy od rodičů žáků. Před samotným výzkumným šetřením byl proveden předvýzkum, díky němuž bylo upraveno znění jedné otázky a jedna otázka byla doplněna. Samotný sběr dat proběhl na dvakrát, jeden den pro každou zkoumanou třídu. Data z dotazníků byla zpracována do přehledných grafů, z pozorování a interview vzešly popisy. Všechna data byla nakonec interpretována společně pro získání uceleného pohledu na zkoumaný problém a zodpovězení výzkumných otázek. V rámci interpretace byly zjištěny určité limity výzkumu týkající se intervenujících proměnných. Přesto, že tyto proměnné částečně zkreslují konečné výsledky, můžeme říct, že i tak výzkum přinesl hlubší vhled do problematiky formativního hodnocení a výuky prvouky. Z této interpretace dat následovně provedeme vyhodnocení stanovených hypotéz s vědomím výše zmíněných limitujících okolností.

- Hypotéza 1: Žáci, kteří jsou v prvouce hodnoceni formativně, mají k prvouce pozitivnější postoj než ti žáci, kteří jsou hodnoceni pouze sumativně.

Tuto hypotézu se nepodařilo potvrdit. Tomuto výsledku předcházelo vyhodnocení subhypotéz, ze kterých se podařila potvrdit jen jedna. Jednotlivá vyjádření k subhypotézám jsou následující.

- Hypotéza 1.1: Žáci, kteří jsou v prvouce hodnoceni formativně, mají prvouku za více oblíbený předmět než ti žáci, kteří jsou hodnoceni pouze sumativně.

Tato hypotéza nebyla potvrzena. Pro vyhodnocení této hypotézy sloužily první tři otázky dotazníku, otázka z interview a samotné pozorování. V obou třídách vyjádřila nadpoloviční většina žáků svou oblibu prvouky, mírné rozdíly byly v nevyhraněném vztahu a neoblíbenosti. Nelze však říci, že by formativně hodnocení žáci měli prvouku raději než žáci sumativně hodnocení. Problematickým aspektem nepotvrzení této hypotézy byl nejspíše samotný vztah paní učitelky formativně hodnocené třídy, který ovlivňuje i žáky. Stejnak ovlivnil učitelčin kladný vztah k prvouce třídu se sumativním hodnocením. Také by se za příčinu dalo považovat nedostatečné vnímání určitých aktivit a témat žáky formativně hodnocených. Výsledky by mohly být také odlišné, kdyby se ve formativně hodnocené třídě pracovalo hlouběji s kritérii.

- Hypotéza 1.2: Žáci, kteří jsou v prvouce hodnoceni formativně, mají prvouku za méně obtížný předmět než ti žáci, kteří jsou hodnoceni pouze sumativně.

Tato hypotéza byla potvrzena. Tvrzení je založené na vyhodnocení položek 4 až 6 dotazníku, interview i pozorování. Z výsledků vyplynulo, že o pětinu více žáků z formativně hodnocené třídy považuje prvouku za snadnou a na hodiny prvouky se téměř nepřipravuje. Kromě možného nepoměru mezi znalostmi žáků a obsahu učiva je také možná důvodem právě způsob hodnocení. Žáci formativně hodnoceni získávají konkrétní informaci ohledně svého výkonu, znají cíl učení a v jisté míře i pracují s kritérii. K potvrzení hypotézy přispívá i fakt, že nikdo z formativně hodnocených žáků neoznačil prvouku jako těžký předmět.

- Hypotéza 1.3: Žáci, kteří jsou v prvouce hodnoceni formativně, mají prvouku za více významný předmět než ti žáci, kteří jsou hodnoceni pouze sumativně.

Tato hypotéza nebyla potvrzena. K nepotvrzení hypotézy nás vedla získaná data z otázek 7 a 8 dotazníku a data z interview. Tato data ukazují značnou převahu sumativně hodnocených žáků, a to o více než pětinu. Příčina nejspíše tkví v nedostatečném vnímání určitých činností jako součást hodiny prvouky u žáků formativně hodnocených. Jako další významný faktor se jeví opět vlastní vztah učitelek k prvouce a jejich názor na nejdůležitější učivo v prvouce, který se liší v afektivní a kognitivní hladině.

Hlavní příčinou nepotvrzení dvou subhypotéz ze tří je vyšší komplexita zkoumaného problému, než byla předpokládána. Obliba, obtížnost a významnost prvouky u žáků je značně ovlivňována i jinými proměnnými. Na nepotvrzení hypotézy také mohl mít svůj díl i zvolený ročník. Pravděpodobně značnější vliv formativního hodnocení by byl patrný ve vyšších ročnících, kde je učiva více. Pro ověření by bylo zapotřebí výzkumné šetření opakovat s jinými třídami vyššího ročníku, avšak by bylo nutné výzkumné nástroje upravit s ohledem na zjištěné limity.

Závěr

Hlavním cílem předkládané práce bylo ověřit, zdali formativní hodnocení je vhodný způsob hodnocení ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět, který by podporoval žákův pozitivní postoj k této vzdělávací oblasti. Tohoto cíle bylo dosaženo pomocí několika cílů dílčích. V následujících odstavcích stručně představíme jednotlivé poznatky získané z kapitol v teoretické části.

Jedněmi z dílčích cílů bylo vymezení pojmu hodnocení spolu s představením jeho funkcí, typů a forem. Kapitola 1 Hodnocení přinesla ucelený základ, který umožňoval dalším kapitolám na sebe navázat. Definic týkajících se hodnocení je velké množství, avšak všechny se shodují, že hodnocení je komplexního charakteru a nezbytnou částí školní výuky. Učitel by si měl být vědom různých funkcí, typů a forem hodnocení pro jejich kombinování a využívání toho nejvhodnějšího hodnocení pro určitou příležitost. Ať už vyučující využije kteroukoliv funkci, typ či formu, pro formativní hodnocení je z toho nejzásadnější mít vždy na paměti předat užitečnou konkrétní informaci, kterou může žák využít ke zlepšení svého výkonu. Dalším důležitým poznatkem této kapitoly je vycházet při hodnocení ze stanovených cílů, což právě u předmětů vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět může být problematické.

Dalším dílčím cílem bylo analyzovat specifika vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět a zjistit souvislosti mezi těmito specifiky a postoji žáků k prvouce. Dosažením tohoto cíle se zabývala druhá kapitola Člověk a jeho svět, konkrétněji zaměřená na prvouku z důvodu provedení výzkumu ve druhém ročníku. Za zvláštnosti této oblasti je považována nejasná struktura učiva a jeho neprovázanost. Následkem toho žáci i učitelé nepocítují závaznost vůči předmětům této vzdělávací oblasti. Utváření pozitivního postoje u žáků by mohlo odbourat tento pocit nezávaznosti. Jako jedna z možností se nabízí právě formativní hodnocení.

Poslední kapitola teoretické části se věnovala plnění dílčích cílů jako vymezení formativního hodnocení, analyzování jeho výhod a představení strategií, kterými lze zavést formativní hodnocení ve třídě. V této kapitole byla zaměřena pozornost na různé definice a jejich porovnání. Mezi největší výhody používání formativního hodnocení ve třídě je rozvinutí autonomie žáka a jeho procesu učení. Pokud naši pozornost zaměříme

na používání formativního hodnocení ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět, všimneme si, že díky stanovování cílů se její problematická konceptová vrstva vylepší. Vyřčení cílů napomáhá žákům si uvědomit, co je účelem konkrétní hodiny, díky čemuž porozumí jejich podstatě a začne vnímat předmět významněji. Tím se utváří pozitivnější postoj k danému předmětu. Strategií k implementaci formativního hodnocení je celkem pět. Všechny zahrnují velké množství technik, které lze využít, avšak s vědomím toho, že si je učitel musí přizpůsobit pro svou třídu pro zajištění co nejvyšší efektivity. Účinnost formativního hodnocení je také ovlivněna pozitivním třídním klimatem, dobrými vztahy ve třídě a respektováním individualit každého žáka.

Z teoretické části vychází část empirická. Její hlavním cílem bylo zjistit, zdali je formativní hodnocení efektivnější pro vytvoření pozitivního postoje žáka k prvouce než sumativní hodnocení. Ke zjištění výsledku přispěli výzkumné metody dotazníku, interview a pozorování, což se ukázalo jako vhodné propojení, jelikož přispělo hlubšímu porozumění vnímání učitelů a žáků. Předpoklad, který byl uveden v úvodu, se však nepotvrdil. Byly formulovány tři subhypotézy v rámci jedné hypotézy, z nichž pouze jedna byla potvrzena. Hlavní hypotéza zněla takto: *„Žáci, kteří jsou v prvouce hodnoceni formativně, mají k prvouce pozitivnější postoj než ti žáci, kteří jsou hodnoceni pouze sumativně.“* Odvíjející se subhypotézy se zabývaly konkrétně oblibou, vnímáním obtížnosti a významnosti prvouky. Pouze u vnímání obtížnosti byla hypotéza potvrzena. Tyto výsledky je však potřeba brát v úvahu s limity, které se při výzkumu objevily. Při interpretaci dat se ukázalo, že na postoje žáků mají značný vliv i další proměnné, nejen typ hodnocení. Jako intervenující proměnné se objevily například vztah učitelky k prvouce, negativní motivace žáků nebo nízká náročnost používaného pracovního sešitu. Zvolený výzkumný soubor je také možným limitem výsledků, jelikož ve zkoumaném ročníku nebylo formativní hodnocení v potřebné míře zastoupeno. Při potenciálním příštím zkoumání problému by bylo pravděpodobně efektivnější zvolit žáky z vyšších ročníků, kde by formativní hodnocení mohlo probíhat ve větší míře. Následujícím doporučením by bylo zmapování dalších možných aspektů, které by mohly mít vliv na utváření žakovských postojů k předmětu. Přes tyto limitující výsledky práce přinesla hlubší vhled do problematiky výuky prvouky a formativního hodnocení.

Seznam použitých informačních zdrojů

AMONAŠVILI, Šalva Aleksandrovič. *Výchovná a vzdělávací funkce hodnocení ve vyučování žáků: experimentální pedagogická studie*. Praha: Ústřední knihovna – Oborové informační středisko Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, 1987. Informační bulletin XVI. Supplementum.

BLACK, Paul a Dylan WILIAM. Developing the theory of formative assessment. Educational Assessment, Evaluation and Accountability [online]. 2009, **21**(1), 5-31 [cit. 2019-05-14]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>

CANGELOSI, James S. *Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2000. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-406-0.

ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3450-7.

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-x.

FABIÁNKOVÁ, Bohumíra. Prvouka a příprava učitelů 1. stupně ZŠ na její výuku. *Pedagogická orientace* [online]. 1993, **3**(7), 39-43 [cit. 2019-06-11]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/11127>

HAVRÁNEK, Bohuslav. *Slovník spisovného jazyka českého* [online]. Praha: Ústav pro jazyk český, 2011 [cit. 2019-04-05]. Dostupné z: <https://ssjc.ujc.cas.cz/>

HRABAL, Vladimír a Isabella PAVELKOVÁ. *Jaký jsem učitel*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-755-8.

HRABAL, Vladimír. Potřeby jakožto vnitřní zdroje žákovy motivace. In: HELUS, Zdeněk, Vladimír HRABAL ML., Václav KULIČ a Jiří MAREŠ. *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1979, s. 65-84.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Přeložil Vladimír JŮVA, přeložil Vendula HLAVATÁ. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.

KLUSÁK, Miroslav. Poznávání sociálního prostředí. In: KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana, Branislav PUPALA (eds.), *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, 2001, s. 363-400. ISBN 80-7178-585-7.

KNECHT, Petr, Tomáš JANÍK, Petr NAJVAR, Veronika NAJVAROVÁ a Kateřina VLČKOVÁ. Příležitost k rozvíjení kompetence k řešení problémů ve výuce na základních školách. *Orbis scholae* [online]. 2010, 5(3), 37-62 [cit. 2019-06-08]. Dostupné z: https://www.karolinum.cz/ink2_stat/dload.jsp?prezMat=112000

KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. 2., dopl. vyd. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2834-6.

KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.

KOŠTÁLOVÁ, Hana, Šárka MIKOVÁ a Jiřina STANG. *Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení*. 2012, ISBN 978-80-262-0220-2.

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků: zkušenosti z České republiky i Evropských škol*. Brno: MSD, 2011. ISBN 978-80-7392-169-9.

LAUFKOVÁ, Veronika. Kritéria, kritéria, kritéria. In: STARÝ, Karel, Veronika LAUFKOVÁ aj. *Formativní hodnocení ve výuce*. 1. vydání. Praha: Portál, 2016, s. 48-59. ISBN 978-80-262-1001-6.

LEAHY, Siobhan, Christine LYON, Marnie THOMPSON a Dylan WILIAM. Classroom Assessment: Minute by Minute, Day by Day. *Educational Leadership* [online]. 2005, 63(3), 19-24 [cit. 2019-05-24]. Dostupné z: <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/nov05/vol63/num03/Classroom-Assessment@-Minute-by-Minute,-Day-by-Day.aspx>

MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3.

MARZANO, Robert J. *Classroom assessment & grading that work*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, c2006. ISBN 978-1-4166-0422-8.

PASCH, Marvin. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Vyd. 2. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7367-054-2.

PAVELKOVÁ, Isabella. Postoje chlapců a dívek ke školním předmětům. In HELLER, Daniel, Jana PROCHÁZKOVÁ, a Irena SOBOTKOVÁ (ed.). *Psychologické dny 2004: Svět žen a svět mužů: polarita a vzájemné obohacování: sborník příspěvků z konference Psychologické dny, Olomouc 2004*. Olomouc: Universita Palackého v Olomouci, 2005. *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis. Facultas Philosophica, Psychologica* 35 - suppl. [cit. 2019-07-08]. Dostupné z: <https://cmps.ecn.cz/pd/2004/texty/pdf/pavelkova.pdf>.

PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. 6., rozš. a přeprac. vyd. Přeložil Jiří FOLTÝN. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0367-4.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: MŠMT, 2017. 165 s. [cit. 2019-06-04]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/43792/>.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. *Malý princ*. 13. vyd. v Albatrosu, 1. v překladu Richarda Podaného. Přeložil Richard PODANÝ. V Praze: Albatros, 2010. Pokladnice Albatrosu. ISBN 978-80-00-02738-8.

SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 80-7178-262-9.

SLAVÍK, Jan. Obsah vzdělávání, výběr a uspořádání učiva. In: JEDLIČKA, Richard, Jaroslav KOŤA a Jan SLAVÍK. *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. 1. vydání. Praha: Grada, 2018, s. 195-251. ISBN 978-80-271-0586-1.

STARÁ, Jana. Od fikce k realitě. In: SLAVÍK, Jan, Jana STARÁ, Klára ULÍČNÁ a Petr NAJVAR, et al., *Didaktické kazuistiky v oborech školního vzdělávání*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2017, s. 309–323. ISBN 978-80-210-8758-3.

STARÁ, Jana a Tereza KRČMÁŘOVÁ. Užívání nových učebnicových materiálů učiteli 1. stupně ZŠ. *Pedagogická orientace* [online]. 2014, **24**(1), 77-110 [cit. 2019-06-07]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/603>

STARÁ, Jana a Karel STARÝ. Výukové cíle v primárním vzdělávání aneb Cesta tam a zase zpátky. *Pedagogika* [online]. 2018, **68**(2), 107-129 [cit. 2019-06-07]. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=11893&lang=cs>

STARÝ, Karel. Proč používat formativní hodnocení. In: STARÝ, Karel, Veronika LAUFKOVÁ aj. *Formativní hodnocení ve výuce*. 1. vydání. Praha: Portál, 2016, s. 21-24. ISBN 978-80-262-1001-6.

STARÝ, Karel. Vzdělávací cíle a jejich role v hodnocení. In: STARÝ, Karel, Veronika LAUFKOVÁ aj. *Formativní hodnocení ve výuce*. 1. vydání. Praha: Portál, 2016, s. 40-47. ISBN 978-80-262-1001-6.

STARÝ, Karel a Veronika LAUFKOVÁ. Autonomní hodnocení: Žáci jako vlastníci svého učení. In: STARÝ, Karel, Veronika LAUFKOVÁ aj. *Formativní hodnocení ve výuce*. 1. vydání. Praha: Portál, 2016, s. 26-39. ISBN 978-80-262-1001-6.

STARÝ, Karel, Veronika LAUFKOVÁ a Kateřina NOVOTNÁ. Zpětná vazba. In: STARÝ, Karel, Veronika LAUFKOVÁ aj. *Formativní hodnocení ve výuce*. 1. vydání. Praha: Portál, 2016, s. 60-83. ISBN 978-80-262-1001-6.

VELIKANIČ, Ján. *Skúšanie, hodnotenie a klasifikácia žiakov*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1973. Knižnica priateľov pedagogickej literatúry.

WILIAM, Dylan a Siobhán LEAHYOVÁ. *Zavádění formativního hodnocení: praktické techniky pro základní a střední školy*. Praha: ve spolupráci s nakladatelstvím Martina Romana a projektem Čtení pomáhá vydala EDUkační LABoratoř, 2016. ISBN 978-80-906082-5-2.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4590-9.

Seznam příloh

Příloha 1: Informovaný souhlas

Příloha 2: Dotazník

Příloha 3: Vyplněný dotazník

Příloha 4: Pozorovací arch formativně hodnocené třídy

Příloha 5: Pozorovací arch sumativní hodnocené třídy

Seznam grafů

Graf 1: Pohlaví respondentů

Graf 2: Obliba prvouky

Graf 3: Obliba prvouky v rámci formativně hodnocené třídy

Graf 4: Obliba prvouky v rámci sumativně hodnocené třídy

Graf 5: Důvody k oblíbě prvouky

Graf 6: Důvody k neoblíbenosti prvouky

Graf 7: Důvody k oblíbenosti prvouky ve formativně hodnocené třídě

Graf 8: Důvody k oblíbenosti prvouky v sumativně hodnocené třídě

Graf 9: Důvody k neoblíbenosti prvouky ve formativně hodnocené třídě

Graf 10: Důvody k neoblíbenosti prvouky v sumativně hodnocené třídě

Graf 11: Nejoblíbenější činnosti (1. část)

Graf 12: Nejoblíbenější činnosti (2. část)

Graf 13: Nejoblíbenější činnosti žáků hodnocených formativně

Graf 14: Nejoblíbenější činnosti žáků hodnocených sumativně (1. část)

Graf 15: Nejoblíbenější činnosti žáků hodnocených sumativně (2. část)

Graf 16: Obtížnost prvouky

Graf 17: Obtížnost prvouky vnímaná žáky hodnocenými formativně

Graf 18: Obtížnost prvouky vnímaná žáky hodnocenými sumativně

Graf 19: Četnost přípravy žáků

Graf 20: Četnost přípravy žáků hodnocených formativně

Graf 21: Četnost přípravy žáků hodnocených sumativně

Graf 22: Způsob přípravy žáků na hodiny prvouky

Graf 23: Způsob přípravy žáků hodnocených formativně na hodiny prvouky

Graf 24: Způsob přípravy žáků hodnocených sumativně na hodiny prvouky

Graf 25: Důležitost prvouky

Graf 26: Důležitost prvouky vnímaná ve třídě s formativním hodnocením

Graf 27: Důležitost prvouky vnímaná ve třídě se sumativním hodnocením

Graf 28: Poznatky považované za důležité žáky hodnocenými formativně

Graf 29: Poznatky považované za důležité žáky hodnocenými sumativně

Graf 30: Poznatky považované za důležité žáky hodnocenými formativně (dívky vs. chlapci)

Graf 31: Poznatky považované za důležité žáky hodnocenými sumativně (dívky vs. chlapci, 1. část)

Graf 32: Poznatky považované za důležité žáky hodnocenými sumativně (dívky vs. chlapci, 2. část)

Graf 39: Vztah mezi oblibou a obtížností (obtížnost "velmi těžká - těžká")

Graf 40: Vztah mezi oblibou a obtížností (obtížnost "ani těžká, ani lehká")

Graf 41: Vztah mezi oblibou a obtížností (obtížnost "snadná - velmi snadná")

Graf 42: Vztah mezi vnímáním obtížnosti a přípravou (obtížnost "velmi těžká - těžká")

Graf 43: Vztah mezi vnímáním obtížnosti a přípravou (obtížnost "ani těžká, ani lehká")

Graf 44: Vztah mezi vnímáním obtížnosti a přípravou (obtížnost "snadná - velmi snadná")

Příloha 1: Informovaný souhlas

Vážení rodiče,

nejprve bych se ráda představila. Jmenuji se Tereza Můcková a jsem studentka 5. ročníku Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy. Pro ukončení svého studia píši diplomovou práci na téma hodnocení v prvouce. Součástí této diplomové práce je zjištění, jaký mají žáci 2. ročníku postoj k prvouce.

Se souhlasem paní učitelky bych ráda uskutečnila výzkum ve třídě, kam chodí Vaše dcera / Váš syn. Každý žák by dostal k vyplnění krátký, anonymní dotazník zjišťující žákovu oblíbenost prvouky, žákův názor na obtížnost a důležitost prvouky. Také bych byla v jedné hodině prvouky přítomna na pozorování průběhu hodiny. Veškeré údaje by byly samozřejmě anonymně zpracovány. S výsledky výzkumu se v případě Vašeho zájmu ráda podělím.

Budu vděčná za Vaši spolupráci a Váš poskytnutý souhlas k vyplnění dotazníku a pozorování.

S pozdravem a přáním pěkného dne,

Tereza Můcková



Souhlasím / nesouhlasím, že má dcera / můj syn _____
vyplní anonymní dotazník a bude v rámci jedné hodiny prvouky pozorován pouze pro účely
zpracování diplomové práce.

Podpis zákonného zástupce

Příloha 2: Dotazník

A

Zakroužkuj: dívka / chlapec

Otázky:

1) Máš rád/a prvouku?

- a. Mám ji velmi rád/a
- b. Mám ji rád/a.
- c. Nemám ji ani rád/a, ani nerad/a.
- d. Nemám ji rád/a.
- e. Nemám ji velmi rád/a.

2) Proč máš nebo nemáš rád/a prvouku?

3) Která činnost tě nejvíce baví při hodinách prvouky?

4) Je pro tebe prvouka těžká?

- a. Velmi těžká.
- b. Těžká.
- c. Ani těžká, ani lehká.
- d. Snadná.
- e. Velmi snadná.

5) Jak často se doma připravuješ na hodiny prvouky?

- a. Vůbec se nepřipravuji.
- b. Téměř se nepřipravuji.
- c. Občas se připravuji.
- d. Připravuji se téměř na každou hodinu.
- e. Připravuji se na každou hodinu.

6) Jak se doma připravuješ na hodiny prvouky?

7) Je pro tebe prvouka důležitá?

- a. Velmi důležitá.
- b. Důležitá.
- c. Z části důležitá.
- d. Málo důležitá.
- e. Není důležitá.

8) Co důležitého ses díky prvouce naučil/a?

Příloha 3: Vyplněný dotazník

A

Zakroužkuj: dívka / chlapec

Otázky:

1) Máš rád/a prvouku?

- a. Mám ji velmi rád/a
- ☒ b. Mám ji rád/a.
- c. Nemám ji ani rád/a, ani nerad/a.
- d. Nemám ji rád/a.
- e. Nemám ji velmi rád/a.

2) Proč máš nebo nemáš rád/a prvouku?

Protože se dozvím nové věci ale

3) Která činnost tě nejvíce baví při hodinách prvouky?

Pracovat v učebnici.

někdy mě,
to nebaví.

4) Je pro tebe prvouka těžká?

- a. Velmi těžká.
- b. Těžká.
- c. Ani těžká, ani lehká.
- ☒ d. Snadná.
- e. Velmi snadná.

5) Jak často se doma připravuješ na hodiny prvouky?

- a. Vůbec se nepřipravuji.
- b. Téměř se nepřipravuji.
- ☒ c. Občas se připravuji.
- d. Připravuji se téměř na každou hodinu.
- e. Připravuji se na každou hodinu.

6) Jak se doma připravuješ na hodiny prvouky?

Když budeme mít test
tak si to procvičím.

7) Je pro tebe prvouka důležitá?

- ☒ a. Velmi důležitá.
- b. Důležitá.
- c. Z části důležitá.
- d. Málo důležitá.
- e. Není důležitá.

8) Co důležitého ses díky prvouce naučil/a?

Lické tělo.

Příloha 4: Pozorovací arch formativně hodnocené třídy

Čas	Činnost	Pozorování	Poznámky
10:02	Řešení obecných záležitostí	<p>U upozorňuje žáky, že již začíná hodina: „<i>Chtěla bych vám jen povědět, že začala opět hodina, to znamená, že se musíme vypnout z přestávky a začít pracovat.</i>“</p> <p>Ž postupně chodí na svá místa a ztišují se.</p> <p>U vyhodnocuje ještě z přechozí hodiny chování dvou žáků popisným jazykem: „<i>Při naší společné práci jste najednou od nás odešli někam pryč a začali jste si tam něco ukazovat na peru a podobně, když jsme zrovna měli pracovat. Při hodině se pracuje a nedělá se nic jiného. A to chci, abyste dodržovali, protože se pak a ni mně nepracuje příjemně.</i>“</p> <p>Někteří Ž se hlásí. Po vyvolání U sdělují problém, který se odehrál o přestávce týkající se žáků z jiné třídy. U je vyslechne, problém s nimi řeší a ujišťuje je, že žáci, kterých se to týká, jistě napomenula jejich učitelka.</p>	<p>Přátelské uvedení do hodiny.</p> <p>Popisný, věcný způsob hodnocení chování.</p> <p>U řeší problém žáků vnímavě.</p>
10:05	Motivace	<p>U navazuje na předchozí vyučovací hodinu: „<i>Pamatujete si, jak jsme pracovali v té učebnici? Dole jsme spojovali zvířátka s tím domečkem, ve kterém bydlí. Přihlaste se, kdo si pamatujete, s čím jsme spojili toho chameleona?</i>“ Většina Ž se hlásí. U vyzývá hlásící se žačku k odpovědi. Ž: „<i>S tím...</i>“</p>	<p>Motivace žáků propojováním činnostmi z předchozí hodiny, povídáním a obrázkem. Žáci vypadají, že jsou tématem zaujatí.</p>

		<p>U používá příběh o sebevraždách vojáků při pobytu v zemi s vysokou vlhkostí pro přiblížení vysoké míry vlhka.</p> <p>Po dopovědění poznámek od žáků k třetímu typu terária U ukončuje toto téma a navazuje na další aktivitu.</p>	
10:30	Kreslení terárií	<p>U zadává instrukce k další aktivitě: „Vyberete si druh terária, který byste chtěli nakreslit. Představte si, že jste si ho právě pořídili ve zverimexu a máte zvířátko, třeba gekona, želvu nebo třeba agamu a chcete mu zařídit terárko pro něj. A musíte buď vybrat pouštní, tropické nebo paludárium.“</p> <p>U vysvětluje, kam napíše název terária a zvířete a kam nakreslí terárium. Poté dává prostor pro otázky a odpovídá na ně. Více žáků mluví naráz, U připomíná, že mluví vždy jen jeden. U dává dvěma žákyním pracovní listy s prázdnými terárii. Žáci se vzájemně mezi sebou ptají, zdali určitá zvířata mohou být ve stejném teráriu.</p> <p>U se ptá, kdo má jaké terárium a ukazuje příslušné obrázky, na kterých slovně vyznačuje hlavní rysy. U pouštního terária zdůrazňuje, aby žáci umístili žárovku, která je nezbytná. Připomíná, aby se žáci řídili vždy informacemi z textu. U obchází žáky a odpovídá na případné dotazy.</p>	<p>Motivace navozením představy o svém vlastním teráriu – propojení s jejich reálným životem.</p> <p>Kritéria pro vytvoření terária naleznou žáci v textu. Kritérium žárovky několikrát U připomíná.</p> <p>Vysoké zaujetí žáků tématem i aktivitou.</p> <p>Učitelka ustupuje do pozadí tím, že upozorní žáčku, že se může zeptat i někoho jiného ve třídě.</p>

10:39		<p>Několikrát U zdůrazňuje v průběhu práce Ž, aby umístili hlavně žárovku do svého pouštního terária.</p> <p>Ž se ptá U: „<i>Může být v pouštním teráriu kaktus?</i>“ U místo přímé odpovědi žákyni odpoví: „<i>Mohl by tvou otázku zodpovědět někdo jiný? Máme tady minimálně tři experty na terária.</i>“ Ž se obrátí se svou otázkou na jiného žáka.</p> <p>Žáci se mezi sebou baví k tématu, ve třídě je pracovní ruch.</p>	
10:45	Ukončení aktivity	<p>U oznamuje Ž, že už je konec hodiny: „<i>Můžete ale pracovat i přes přestávku, ale raději ne, ať máte energii na další hodinu.</i>“ Zároveň je ujišťuje, že si budou moci dodělat svá terária v hodině výtvarné výchovy.</p>	

Příloha 5: Pozorovací arch sumativně hodnocené třídy

Čas	Činnost	Pozorování	Poznámky
8:57	Úvod hodiny	U vyzývá k postavení Ž. Někteří Ž se zvedají, jiní zůstávají sedět a povídají si. U reaguje na nepozornost žáků: „ <i>Takže, bude další úkol, jo? Už je dávno po zvonění. Takže se těšte, že vám dám zase úkol.</i> “ U čeká, až se Ž ztiší. Ž se postupně ztišují.	Negativní motivace použitá k uvedení pozornosti žáků. Možná příčina neoblíbenosti předmětu?
9:00	Test na učivo z celého roku. Vyplňování cvičení v učebnici.	U vysvětluje pracovní list (test): „ <i>Každý si přečtete pozorně úkol. Je to od začátku školního roku, je to úplně jednoduché.</i> “ Zadává rovnou i další úkol pro žáky, kteří budou mít dříve hotovo. „ <i>Až budete mít splněno, otevřete si pracovní sešit na straně, kde byl domácí úkol. Dokončete obrázky a podle toho, co vám vyšlo, dejte dohromady zbývající text.</i> “ Zadává ještě další úkol, na který mají žáci navázat po dokončení druhého úkolu. „ <i>Až budete hotovy, píšete do zpravodaje, který se týká léta. Splníte jednotlivé úkoly tím, že pozorně čtete.</i> “ U zadává čísla stran, píše je na tabuli. Následně rozdává podepsané testy. V průběhu vysvětlování si někteří žáci mezi sebou povídají, zbytek poslouchá U. U jednu žákyni posílá pracovat na chodbu, jelikož si s někým povídá. Na ostatní však nereaguje.	Proč jsou podepsané testy od paní učitelky? Proč si je nepodepisují děti samy? Pomohlo by zapojení Ž do zadávání pro zvýšení jejich pozornosti? Může žáky učitelovo mínění o jednoduchosti testu nějakým způsobem ovlivnit? U klade důraz na vědomosti a dává najevo svou nespokojenost, pokud někdo projeví nedostatečnou znalost. Domnívám

	<p>V průběhu samostatné práce U opravuje jinou práci. Odpovídá však individuálně na otázky žáků. Ž, kteří dokončili test, pracují samostatně v pracovním sešitě.</p> <p>U zdůrazňuje, že se jedná o velmi jednoduché otázky.</p> <p>Při dotazu Ž k jedné z otázek v testu učitelka reaguje: <i>„No to vůbec mi neříkej, že nevíš! No to snad budu telefonovat mamince, jak je možný, že nevíš tři druhy zeleniny.“</i> Ž se otáčí a odchází zpět na své místo poklesle.</p> <p>U reaguje na povídání si Ž: <i>„Běda, jak budete mít dva sousedi úplně stejně volená slova. Tak si mě nepřejte, dám vám oběma pětku.“</i> Ž se ztišují a přestávají si povídat.</p> <p>U reaguje na otázku Ž: <i>„To už byste měli vědět. Jírovec, listnatý strom. Dokonce se mu správně říká jírovec maďal a speciálně na tento druh stromu jsme se zaměřili, protože ho ve školce nesprávně pojmenovávají.“</i> Ž: <i>„Aha! To je jednoduchý,“</i> a odchází zpět na své místo napsat odpověď.</p> <p>Když Ž odevzdává svůj test, U reaguje na nedostatek příkladů stromů: <i>„To je málo, máš mít tři. To bude mínus, ztratíš body.“</i> Ž odchází zpět na své místo beze slova.</p>	<p>se, že toto spolu s dalšími posuzujícími komentáři U neprospívá pozitivnímu třídnímu klimatu.</p>
--	--	--

9:30		<p>U sděluje způsob hodnocení testu: „<i>Opět bude bodovaná každá otázka a odstupňované stejně jako matematika, jak jste zvyklí.</i>“ Někteří žáci poslouchají, jiní dopisují test a někteří pracují v pracovním sešitě.</p> <p>Ž odevzdává svou práci, U reaguje: „<i>Hotovo? No, maminka bude mít radost, že ji nebudu sdělovat, že neznáš druhy zeleniny.</i>“ Ž se usmívá.</p>	
9:35		<p>U upozorňuje, aby Ž pomalu ukončovali práci.</p> <p>Ž odevzdává svůj test, U reaguje: „<i>No nemáš ještě dvě otázky. Šupej to tam.</i>“ Ž jde zpět na své místo a dívá se do testu.</p> <p>Další Ž odevzdává svůj test, U se na test podívá a komentuje: „<i>Umíš počítat? Je tu napsáno, napiš názvy čtyř stromů a ty máš dva. Jako, mně to rozum nebere. Bud' to neumíte, nebo to takhle flákáte. Lajdáci.</i>“ Ž se smutným výrazem odchází zpět na místo. Dívá se do testu, ale nic nepíše.</p> <p>Další Ž odevzdává, U komentuje: „<i>Tak co, bylo to lehký, vid'? No, šikula!</i>“ Ž kýve hlavou a usmívá se.</p>	
9:40		<p>U se zvoněním ukončuje práci dětí, vyzývá je k odevzdávání testů. Ž sklízí své věci a odevzdávají své testy.</p>	